



Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança

Maria Isabel Tavares Candeias da Silva

Passo a Passo, no Interior do Projecto

Um estudo sobre a Inteligência da Escola

Tese de Doutoramento
em Estudos da Criança

Trabalho realizado sob orientação do
Professor Doutor Cândido Varela de Freitas

Fevereiro, 2007

DECLARAÇÃO

Nome: Maria Isabel Tavares Candeias da Silva

Endereço electrónico: icandeias@iec.uminho.pt

Telefone: 965141026

Número do Bilhete de Identidade: 7428931

Título da Tese: Passo a passo no interior do Projecto, Um estudo sobre a Inteligência da Escola

Orientador: Professor Doutor Cândido Varela de Freitas

Ano de conclusão: 2007

Ramo de Conhecimento do Doutoramento: Estudos da Criança

Nos exemplares das teses de doutoramento ou de mestrado ou de outros trabalhos entregues para prestação de provas públicas nas universidades ou outros estabelecimentos de ensino, e dos quais é obrigatoriamente enviado um exemplar para depósito legal na Biblioteca Nacional e, pelo menos outro para a biblioteca da universidade respectiva, deve constar uma das seguintes declarações:

DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EM VIGOR, NÃO É PERMITIDA A REPRODUÇÃO DE QUALQUER PARTE DESTA TESE/TRABALHO

Universidade do Minho, ___ de Fevereiro de 2007

Assinatura: _____

Agradecimentos

Esta foi a página mais difícil de escrever.

Não porque me seja difícil identificar quem deve ser aqui referido mas porque o espaço não é muito para o fazer. São tantas as pessoas que prepararam e acompanharam este projecto, que esperaram a sua concretização, que usaram de extrema paciência e que também se impacientaram, que acarinharam e criticaram, que adiaram outros projectos porque este, egoistamente, engoliu o meu tempo e o tempo da família e dos amigos. Engoliu tempo, energia, a capacidade de pensar e de viver outras experiências.

Apesar de uma tese de doutoramento ser um trabalho assinado por uma pessoa, ela envolve um conjunto de tarefas de acompanhamento, desafio e aconchego que são realizadas por outras pessoas: a família, o orientador, os colegas de trabalho, os alunos da escola, os conselheiros para o processo e para o tema de investigação. De alguma maneira todos usaram e construíram conhecimento sobre o tema da tese e sobre as ferramentas que apoiaram a sua elaboração. As tarefas das pessoas desta equipa foram imensas e variadas e nem sempre serviram para facilitar o caminho. Muitas vezes foi pela sua acção que surgiram os problemas que enriqueceram o estudo. Também foi pela acção dessas pessoas ou pelas suas ideias e sugestões que muitos dos problemas se clarificaram.

As pessoas que me acompanharam, passo a passo, foram essenciais na construção do conhecimento que aqui apresento.

A todos agradeço.

Por muitos que sejam os agradecimentos serão sempre insuficientes.

Passo a Passo no Interior do Projecto

Um estudo sobre a Inteligência da Escola

Resumo

Este trabalho de investigação pretende identificar a relação que se estabelece entre três valências da Escola: a sua Inteligência, a Aprendizagem que realiza e a Mudança que implementa como resposta às exigências do desenvolvimento dos seus alunos. Pretende ainda compreender como o Projecto da Escola se sustenta nessa trilogia.

Pretende-se compreender quais as exigências que são feitas aos Professores enquanto profissionais responsáveis pelas dinâmicas de construção curricular e de gestão organizacional num tempo em que a escola se confronta com a necessidade de responder aos desafios da inovação através da construção de um projecto colectivo que implica a mudança de concepções e de práticas a nível individual e a nível dos grupos.

Através de uma metodologia com características etnográficas a escola é observada e interpretada nos seus esforços para encontrar lógicas de pensamento e acção para a construção, desenvolvimento e avaliação de um projecto com vários níveis de concepção. São identificadas as dimensões da Inteligência da Escola, de que forma se manifestam e influenciam a aprendizagem e as tendências de mudança que daí resultam.

Step by Step inside the Project

A study on the school intelligence

Abstract

The goal of this research is to identify the relationship among three different School purposes: the Intelligence of school, the Learning which it carries out, and the Change which it promotes as a response to the demands of student development. The study also tries to understand how the School Project is sustained in this trilogy.

In a time when schools face the need to respond to the challenges of innovation through the construction of a collective project, which implies individual and groups changes in their concepts and practices, the study seeks to understand what are the striving demands teachers are confronted with as professionals who are responsible for the organizational management and the dynamic construction of the curriculum.

Using a methodology with ethnographic characteristics, this research sets out to analyse and interpret the school's efforts to encounter the logics of thinking and the action involved in the construction, development and evaluation of projects at different levels.

This research identifies the dimensions of the School's Intelligence, as well as how they are revealed and how they influence the learning process and the tendencies of change within the school itself.

Índice

| | Página |
|---|-----------|
| Introdução | 4 |
| A complexidade como realidade | 4 |
| A inevitabilidade da mudança | 5 |
| Uma história sem princípio nem fim | 7 |
| Algumas questões de partida | 8 |
| Uma escola que aprende é uma escola inteligente | 10 |
| Uma esfera de incerteza | 12 |
| Gestão Flexível do Currículo e Reorganização Curricular como espaços de mudança | 15 |
| | |
| I Parte - Uma investigação no interior da escola | 21 |
| 1.º Passo - Identificação das condições contextuais geradoras do problema | 21 |
| 1.1 A Escola Global | 21 |
| 1.2 A Escola da Torre | 25 |
| 2.º Passo - Problemas de investigação | 37 |
| 2.1 Questões orientadoras | 37 |
| 2.2 Objectivos do estudo | 41 |
| 2.3 Contexto de investigação - o Retrato de uma Escola | 45 |
| 3.º Passo - Um modelo de investigação | 61 |
| Introdução | 61 |
| 3.1 Escolha de uma metodologia de investigação | 62 |
| 3.2 Justificação de um quadro metodológico | 67 |
| 3.3 A escola como contexto de investigação | 73 |
| 3.4 Critérios de validade | 75 |
| 3.5 O investigador - professor | 79 |
| 3.6 Um estudo com características etnográficas | 82 |
| 3.7 As fontes utilizadas | 85 |
| 3.8 Os problemas identificados na escola | 87 |
| 3.9 Questões de natureza ética | 91 |

| | Página |
|---|----------------|
| II Parte - A Inteligência da Escola | 95 |
| 4.º Passo - A escola que aprende | 95 |
| 4.1 - Implicações da aprendizagem da escola | 95 |
| 5.º Passo - A Inteligência Humana | 99 |
| Introdução | 99 |
| 5.1 A dificuldade em encontrar consensos | 103 |
| 5.2 Esboçando os limites do conceito de inteligência | 112 |
| 5.3 O conceito de inteligência | 121 |
| 5.3.1 - A teoria triárquica de Sternberg | 121 |
| 5.3.2 - A Teoria das Inteligências Múltiplas | 125 |
| 5.4 Um quadro teórico para a Inteligência Humana | 141 |
| 6.º Passo - A Inteligência da escola | 148 |
| Introdução | 148 |
| 6.1 A escola como organização inteligente | 156 |
| 6.2 Domínios da aprendizagem da escola inteligente | 165 |
| 6.3 Inteligência Colectiva | 178 |
| 6.4 Inteligências múltiplas na escola | 186 |
| 6.5 Um quadro teórico para a Inteligência da Escola | 199 |
| III Parte - A Escola Portuguesa de hoje | 204 |
| 7.º Passo - A exigência da mudança | 204 |
| 7.1 O pensamento complexo da escola do século XXI | 204 |
| 7.2 Uma escola básica para todos | 209 |
| 7.2.1 - A dificuldade de encontrar um sentido | 209 |
| 7.2.2 - A procura da coerência | 210 |
| 8.º Passo - Construindo as condições para a mudança | 214 |
| 8.1 Uma rápida visão do passado | 214 |
| IV Parte - Construindo o Projecto da Escola, passo a passo | 234 |
| 9º Passo - A mudança da escola como projecto | 234 |
| Introdução | 234 |
| 9.1 A opção pela Gestão Flexível do Currículo | 238 |
| 9.2 Experimentando a mudança | 250 |

| | Página |
|--|------------|
| 10.º Passo – A construção do projecto | 263 |
| 10.1 O grupo de acompanhamento do Projecto Curricular da Escola | 263 |
| 10.2 Do grupo de acompanhamento para os grupos pedagógicos | 274 |
| 10.3 A necessidade de um Projecto Curricular de Escola | 276 |
| 10.4 A opinião da escola | 279 |
| 10.5 Um esboço do Projecto Curricular da Escola | 287 |
| 10.6 A aprovação do projecto | 292 |
| 10.7 A apropriação do projecto | 294 |
| 10.8 A reformulação do projecto | 298 |
| 11.º Passo – Momentos do projecto curricular da escola | 305 |
| 11.1 O núcleo orientador do projecto | 305 |
| 11.2 Usando um quadro questionador para a construção do projecto | 315 |
| 11.3 Prioridades curriculares | 338 |
| 11.4 Metas curriculares e definição de estratégias | 344 |
| 11.5 Um projecto em que todos têm de participar | 357 |
| 11.6 Algumas peças do <i>puzzle</i> | 369 |
| 11.6.1 Dependências | 369 |
| 11.6.2 Plano de Actividades e Regulamento Interno | 375 |
| 11.7 Avaliação | 388 |
| 11.7.1 O professor avaliador das aprendizagens e de projectos | 392 |
| 11.7.2 Avaliando o projecto | 430 |
| 11.8 Áreas Curriculares Não Disciplinares | 491 |
| 11.9 Áreas Curriculares Disciplinares | 510 |
| V Parte – Construindo o Projecto Curricular de Turma, passo a passo | 522 |
| 12.º Passo – Uma turma com projecto | 522 |
| Introdução | 522 |
| 12.1 Uma proposta inovadora | 530 |
| 12.2 Que conhecimento para a construção do projecto curricular | 546 |
| 12.3 O primeiro encontro do conselho de turma | 562 |
| 12.4 O projecto “Quem somos nós?” – o diagnóstico | 581 |

| | Página |
|---|---------------|
| 12.5 O Projecto Curricular de Turma | 594 |
| 12.5.1 Momentos da construção | 594 |
| 12.5.2 O projecto “Uma História de Natal” | 603 |
| 12.5.3 O projecto “Animais Fantásticos” | 615 |
| 12.5.4 O projecto “Uma visita à corte do Rei D. Dinis” | 620 |
| 12.5.5 O projecto “Afinal o que é estudar em casa?” | 623 |
| 12.6 A Avaliação | 627 |
| 12.7 Do projecto curricular da escola ao projecto curricular de turma | 650 |
| Último Passo - Conclusões | 656 |
| Referências | 718 |

Índice de Figuras

| | Página |
|-----------|--|
| Figura 1 | Forças que influenciam a tomada de decisões curriculares 6 |
| Figura 2 | Representação dos vários espaços da acção do professor que lhe permite contribuir para o desenvolvimento e manifestação da <i>Inteligência da Escola</i> 35 |
| Figura 3 | Inteligência, Aprendizagem e Mudança - Quadro representando as problemáticas que estruturam este estudo. 41 |
| Figura 4 | O Projecto de Escola como resultado da tríade <i>Inteligência, Aprendizagem e Mudança</i> . 43 |
| Figura 5 | O Projecto de Escola é potenciador do desenvolvimento profissional, do desenvolvimento organizacional e do desenvolvimento do currículo, existindo uma interdependência estreita entre eles, crescendo ou estagnando em conjunto 44 |
| Figura 6 | Esquema globalizador da investigação, mostrando a dinâmica e a interdependência entre o desenvolvimento das dimensões escolares e a <i>Inteligência</i> , a <i>Aprendizagem</i> gerada e a <i>Mudança</i> implicada pela construção de um Projecto de Escola 44 |
| Figura 7 | Representação das forças que influenciam a construção do projecto no quadro de inovação exigido na Reorganização Curricular: um vértice é ocupado pelo currículo, outro pelas orientações que permitem o desenvolvimento contextualizado desse currículo e o terceiro vértice pelas regras, as leis que têm de ser cumpridas, qualquer que seja a perspectiva educacional defendida pela escola 46 |
| Figura 8 | Diagrama representando o tempo de imersão do investigador na Escola da Torre 85 |
| Figura 9 | A relação intrínseca entre a Teoria Triárquica de Sternberg e a Teoria das Inteligências Múltiplas, a primeira referindo-se ao processamento dos mecanismos cognitivos da inteligência e a segundo caracterizando a multiplicidade dos domínios da inteligência 143 |
| Figura 10 | Visão integradora do quadro teórico da inteligência e do desenho curricular do ensino básico português 146 |
| Figura 11 | Modelo integrado de inovação, segundo Alonso (2005) 173 |
| Figura 12 | Domínios do saber da Escola Inteligente 176 |
| Figura 13 | Características de uma escola eficaz 187 |
| Figura 14 | Esquema representativo da Inteligência Colectiva Escolar 200 |
| Figura 15 | A pirâmide conflitual que se estabelece entre a Escola, a Família e a Sociedade, quando se discute a responsabilidade social da educação escolar 220 |
| Figura 16 | Identificação das fragilidades da vida da escola e das propostas de mudança inseridas no projecto de Gestão Flexível do Currículo 240 |

| | | Página |
|-----------|--|--------|
| Figura 17 | Actividades desenvolvidas pelos professores ao longo do primeiro ano da experiência da Gestão Flexível do Currículo tendo em vista a construção de Projectos Curriculares de Turma | 251 |
| Figura 18 | Preparação da mudança através de ciclos de reflexão-acção-avaliação envolvendo três dimensões da escola | 253 |
| Figura 19 | Desenvolvimento do conceito de Projecto Educativo | 301 |
| Figura 20 | Fontes do projecto de escola | 310 |
| Figura 21 | As questões do Projecto Curricular | 317 |
| Figura 22 | Núcleos de desenvolvimento curricular decididos pela escola e que orientam a construção dos projectos das turmas. | 340 |
| Figura 23 | As metas decididas pela escola e os movimentos que organizam a sua concretização | 343 |
| Figura 24 | As responsabilidades e parcerias encontradas para o desenvolvimento do projecto da escola | 350 |
| Figura 25 | Os núcleos de construção curricular existentes no projecto da Escola da Torre | 364 |
| Figura 26 | Níveis de desenvolvimento do indicador “O aluno é capaz de cumprir o tempo das tarefas” | 412 |
| Figura 27 | Percentagem de insucesso por ano de escolaridade (referida ao número de alunos retidos) no ano lectivo correspondente aos relatórios apresentados | 444 |
| Figura 28 | No estudo acompanhado as actividades resultaram da decisão de... | 452 |
| Figura 29 | Na área de projecto as actividades resultaram da decisão de... | 453 |
| Figura 30 | O estudo acompanhado desenvolveu actividades tendo em vista a aprendizagem de... | 454 |
| Figura 31 | Nos processos de avaliação do estudo acompanhado participaram activamente... | 455 |
| Figura 32 | Tratamento gráfico das respostas dadas à primeira questão | 463 |
| Figura 33 | Gráficos correspondentes à avaliação que os directores de turma faziam da participação do conselho de turma na construção do projecto curricular | 468 |
| Figura 34 | Pressupostos a ter em conta na proposta para a construção de um Projecto Curricular. | 526 |
| Figura 35 | Representação da Turma como um grupo que se desenvolve ao construir conhecimento que permite resolver os problemas que surgem na gestão do currículo e na compreensão do mundo | 529 |

| | Página |
|-----------|---|
| Figura 36 | Representação da Escola como um grupo de Turmas que se influenciam, que partilham conhecimento, que constroem conhecimento colaborativamente, que perseguem metas globais comuns. |
| Figura 37 | Os vários níveis em que se faz a construção do Projecto Curricular. |
| Figura 38 | Esquema conceptual para a construção dos projectos curriculares |
| Figura 39 | Uma interpretação do Currículo Nacional |
| Figura 40 | Esquema apresentado aos alunos e que mostrava as linhas essenciais da metodologia de trabalho a seguir nas aulas |
| Figura 41 | Os Princípios definidos para a construção do projecto curricular. |
| Figura 42 | Projecto “Quem somos nós?” (1.ª parte) - contribuições das áreas curriculares para o desenvolvimento do projecto |
| Figura 43 | Esquema definidor de prioridades curriculares |
| Figura 44 | Fases de construção de um projecto curricular |
| Figura 45 | Organizador utilizado pelos professores para a selecção de competências específicas |
| Figura 46 | Organização das actividades em função do desenvolvimento das Competências Gerais e dos domínios da transversalidade nas áreas do estudo acompanhado e da formação cívica. |
| Figura 47 | Projecto “Uma história de Natal” - contribuição das áreas curriculares para o desenvolvimento do projecto |
| Figura 48 | Projecto “Animais Fantásticos” - contribuição das áreas curriculares |
| Figura 49 | Projecto “Uma visita à corte do Rei D. Dinis” - contribuição das áreas curriculares |
| Figura 50 | Projecto “Uma visita ao oceanário” |
| Figura 51 | As questões da avaliação segundo Alonso (2005) |
| Figura 52 | Percurso seguido pelos alunos para se tornarem mais autónomos nos processos de estudo pessoal |
| Figura 53 | Contribuição do estudo acompanhado |
| Figura 54 | Contribuição da área de projecto |
| Figura 55 | Avaliação intermédia individual |
| Figura 56 | Dados referentes aos processos de aprendizagem da turma Y |
| Figura 57 | A motivação sentida pelos alunos em cada área disciplina |
| Figura 58 | Organização dos grupos pedagógicos da escola como apoio à construção dos projectos curriculares de turma |

Índice de Quadros

| | Página |
|---|------------|
| Quadro 1 Factores condicionantes dos processos de aprendizagem identificados pela Escola da Torre e registados no documento que apresenta o Projecto Educativo para o triénio 1999/2002 | 50 |
| Quadro 2 Taxas de transição do ano lectivo 1998/99 | 51 |
| Quadro 3 Problemas identificados pela Escola da Torre e estratégias implementadas para a sua resolução | 54 |
| Quadro 4 Estratégias propostas para possibilitar a concretização dos objectivos | 55 |
| Quadro 5 Características dos Estudos Etnográficos identificadas na presente investigação | 66 |
| Quadro 6 Apresentação sucinta de algumas <i>Janelas de Oportunidade</i> e indicação de alguns dos estímulos que poderão levar a uma aprendizagem mais efectiva | 106 |
| Quadro 7 Actividades capazes de estimular o pensamento inteligente. | 125 |
| Quadro 8 As oito inteligências identificadas na Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner | 129 |
| Quadro 9 Recursos de ensino de acordo com a Teoria das Inteligências Múltiplas identificados por Armstrong (1994) e Campell (1997) | 140 141 |
| Quadro 10 Onze características encontradas nas escolas eficazes | 184 |
| Quadro 11 Inteligências Múltiplas na Escola | 202 203 |
| Quadro 12 Identificação dos constrangimentos a enfrentar para a mudança da escola e as condições capazes de apoiar essa mudança | 242 |
| Quadro 13 Alguns aspectos que mostram a mudança de práticas e, obviamente, de concepções, por que os professores têm de passar ao participarem no projecto de Gestão Flexível do Currículo. | 246 |
| Quadro 14 Potencialidades e constrangimentos do primeiro ano da Gestão Flexível do Currículo na Escola da Torre - a opinião de professores, alunos e pais. | 257 |
| Quadro 15 Mapeamento da Inovação na Escola da Torre | 304 |
| Quadro 16 Os números que representam as pessoas do Agrupamento da Torre | 321 |
| Quadro 17 Recursos curriculares do Agrupamento da Escola da Torre | 322 |
| Quadro 18 Constrangimentos identificados no agrupamento da Escola da Torre ao nível das aprendizagens | 326 |
| Quadro 19 Constrangimentos identificados no agrupamento da Escola da Torre ao nível das competências sociais. | 330 |

| | Página |
|-----------|---|
| Quadro 20 | Potencialidades identificadas no agrupamento da Escola da Torre. 335 |
| Quadro 21 | Os subprojectos da escola de apoio ao desenvolvimento do currículo 352 |
| Quadro 22 | Responsabilidades de cada grupo pedagógico da escola na construção do projecto colectivo 356 |
| Quadro 23 | Passos da construção do Projecto de Escola, mostrando o envolvimento de todos os professores, pais e encarregados de educação e funcionários da escola 367 368 |
| Quadro 24 | Plano de Actividades da Escola da Torre 386 |
| Quadro 25 | Plano de Actividades da Escola da Torre 387 |
| Quadro 26 | Indicadores de apoio ao desenvolvimento das Competências Gerais (as cinco primeiras competências gerais) 407 |
| Quadro 27 | Indicadores de apoio ao desenvolvimento das Competências Gerais (as últimas cinco competências gerais) 408 |
| Quadro 28 | Um dos cenários possíveis do desenvolvimento de uma das competências do currículo nacional 413 |
| Quadro 29 | Critérios Gerais de Avaliação 423 |
| Quadro 30 | Estratégias sugeridas pelos conselhos de turma para a resolução dos problemas detectados 433 |
| Quadro 31 | Relatório intermédio do Grupo de Trabalho do Sucesso 434 |
| Quadro 32 | Ponto de situação do projecto “Bem-estar” 435 |
| Quadro 33 | Extracto do relatório final de ano lectivo de um departamento curricular 437 |
| Quadro 34 | Extracto do relatório final de ano lectivo do Centro de Aprendizagem 438 |
| Quadro 35 | Extracto do relatório final de ano lectivo da Sala de Estudo 439 |
| Quadro 36 | Extracto do relatório do projecto “Biblioteca” 439 |
| Quadro 37 | Extracto do relatório do grupo de investigação “Multiculturalidade” 440 |
| Quadro 38 | Extracto do relatório do projecto “Radical” 441 |
| Quadro 39 | Extracto do relatório do projecto “Clube da Floresta” 441 |
| Quadro 40 | Extracto do relatório do projecto “Oficina da Saúde” 442 |
| Quadro 41 | Extracto do relatório do projecto “Grupo de Teatro” 442 |

| | Página |
|-----------|--|
| Quadro 42 | Extracto do relatório do projecto “Sucesso” |
| | 443 |
| Quadro 43 | Extracto referente ao coordenador da Gestão Flexível do Currículo na Escola da Torre |
| | 445 |
| Quadro 44 | Extracto do relatório da coordenação do estudo acompanhado do 7.º ano de escolaridade |
| | 446 |
| Quadro 45 | Levantamento dos dados de um relatório da direcção de turma |
| | 447 |
| Quadro 46 | Informação constante no guião para a realização de dois encontros de reflexão. |
| | 448 |
| Quadro 47 | Participação dos professores no questionário sobre áreas curriculares não disciplinares |
| | 451 |
| Quadro 48 | Os resultados observados pelos professores no estudo acompanhado |
| | 456 |
| Quadro 49 | As qualidades encontradas pelos professores no estudo acompanhado |
| | 456 |
| Quadro 50 | As características dos alunos que são promotoras das dificuldades sentidas pelos professores no desenvolvimento da área |
| | 457 |
| Quadro 51 | As características do estudo acompanhado que são promotoras das dificuldades sentidas pelos professores no desenvolvimento da área |
| | 458 |
| Quadro 52 | Sugestões de acções para melhorar o desenvolvimento do estudo acompanhado |
| | 459 |
| Quadro 53 | Observações feitas pelos professores sobre a área do estudo acompanhado. |
| | 459 |
| Quadro 54 | Apresentação dos resultados referentes à 2.ª questão |
| | 464 |
| Quadro 55 | Apresentação dos resultados referentes à 3.ª questão |
| | 465 |
| Quadro 56 | Extracto do relatório do grupo de acompanhamento do PCE mostrando o âmbito da sua mediação |
| | 483 484 |
| Quadro 57 | Avaliação do Projecto da Escola da Torre |
| | 487- -490 |
| Quadro 58 | Relação entre Competências Gerais e as Competências Específicas da Área das Ciências da Natureza |
| | 513 514 |
| Quadro 59 | Aprendizagens em Ciências ao longo do Ensino Básico |
| | 515 |
| Quadro 60 | Articulação vertical das aprendizagens em Ciências no Ensino Básico |
| | 516 517 |
| Quadro 61 | Critérios de Avaliação – Área das Ciências Naturais |
| | 518 |

| | Página |
|--|--------------|
| Quadro 62 Indicadores Gerais de Desempenho em Ciências Naturais | 519- -521 |
| Quadro 63 Horário das Turmas das áreas orientadas pelo <i>Núcleo de Exclusividade</i> | 543 |
| Quadro 64 Registo diário do aluno sobre o trabalho realizado | 584 |
| Quadro 65 Construção do Projecto Curricular de Turma - Definição de prioridades - Turma Y | 591 592 |
| Quadro 66 Ponto de situação do desenvolvimento do projecto da turma | 614 |
| Quadro 67 A recolha de dados relativa aos aspectos a avaliar em estudo acompanhado. | 633 |
| Quadro 68 A opinião dos alunos da turma sobre as aprendizagens realizadas em cada área curricular | 637 638 |
| Quadro 69 O esforço de aprendizagem dos alunos da turma Y | 643 |
| Quadro 70 Fichas de registo das aprendizagens referentes ao aluno António, da turma Y | 644 |
| Quadro 71 Extracto de uma ficha de registo do desenvolvimento de competências referente a um dos alunos da turma Y | 645 |

學習

Na língua chinesa, dois símbolos representam a palavra “aprender”. O primeiro significa “estudar” e é composto de duas partes: um símbolo que significa “acumular conhecimento” é colocado sobre outro que representa uma criança parada em uma porta, reflectindo, protegida e apoiada.

O segundo símbolo significa “praticar constantemente” e mostra um pássaro desenvolvendo a capacidade de sair do ninho, *experimentando*. O símbolo de cima representa o voo, e o de baixo, a juventude.

Senge, 2005

Este é um trabalho sobre a aprendizagem que a escola realiza para desenvolver a sua inteligência: estudando, reflectindo, experimentando, praticando e actualizando-se de acordo com as exigências dos contextos.

Introdução

A complexidade como realidade

As escolas sempre se caracterizaram por serem organizações *complexas* graças à *multiplicidade* de perspectivas, actos e relações que se estabelecem entre as pessoas que estão envolvidas nos processos de aprendizagem. Os estudos que se têm efectuado sobre a escola têm permitido uma maior consciência dessa complexidade, dando sentido às preocupações que todos expressam, os alunos e os seus representantes, os professores, e outros elementos da comunidade educativa, embora as diversas vozes se coloquem, muitas vezes, em vertentes diferentes do campo de discussão.

A complexidade é percebida com mais acuidade pelos professores, responsáveis que são pela mediação dos processos de aprendizagem, gerindo o conhecimento profissional e as orientações curriculares nacionais tendo em conta as características da comunidade educativa, equacionando os percursos de ensino que se estabelecem perante os percursos de aprendizagem de cada aluno. Quando a escola organiza os alunos por turmas e as turmas se organizam por anos que, por sua vez, se coleccionam em ciclos e, estes, em unidades de ensino¹ e quando a perspectiva educacional defendida formalmente no país (cf. *Currículo Nacional*, 2001), implica a visão de cada aluno como sendo o centro do processo educativo, então é fácil perceber que a complexidade é a malha que dá consistência às interacções e aos acontecimentos em face da intencionalidade da escola e da gestão da ambiguidade e da incerteza (Morin, 1991). Daí nasce a necessidade de dissecar as variáveis para compreender as acções e os seus efeitos, para seleccionar os elementos da ordem e da certeza, e construir conhecimento útil para agir em face de novas interacções, de novos acontecimentos. É recorrendo ainda a Morin (1997) que se pode afirmar que a ambiguidade e a incerteza só à primeira vista podem ser consideradas como insuficiências ou lacunas na comunicação ecossistémica. Numa análise mais cuidada são já encaradas como factores de complexidade, de requinte e de subtilidade.

¹ Unidades de ensino podem-se referir-se a ciclos de escolaridade como é o caso da Educação de Infância, do Ensino Básico, do Ensino Secundário e do Ensino Superior, ou a outros *programas* organizados de ensino-aprendizagem.

A inevitabilidade da mudança

Em cada ano lectivo as condições da escola mudam. Mudam as pessoas e mudam as orientações curriculares. Não é apenas a entrada e a saída dos alunos, face a períodos de início, fim ou transição do percurso educativo, não é só a enorme mobilidade permitida e exigida aos professores mas é, também, o conjunto de leis, decretos, despachos, portarias ou simples informações que, momento a momento, assolam as escolas, exigindo mudanças. Por vezes são pequenas alterações legislativas que condicionam a organização ou tornam mais relevante um ou outro aspecto curricular. Outras vezes, são verdadeiras reformas, implicando grandes transformações que afectam o sistema educativo a nível da organização, da formação dos intervenientes e das concepções sobre ensinar e aprender, alterando-se os princípios pedagógicos e os papéis de professores e alunos e, por isso, alterando-se o currículo. Essas reformas, qualquer que seja o nome por que vão ser conhecidas, implicam processos complexos de inovação que, de alguma forma, afectam as práticas educativas. Os professores terão de conhecer o que há de novo, interpretá-lo à luz das suas convicções, dar-lhe significado em face das condições do contexto em que desenvolve a sua profissão e tomar decisões que passam por manter ou alterar as rotinas. Tudo isto implica a construção de um conhecimento profissional permanente através de atitudes reflexivas e investigativas, capaz de introduzir transformações na escola a tempo de se cumprirem aprendizagens com periodicidade estrita como é a que é ditada pelo planeamento organizacional nacional, condicionado por *períodos* e anos lectivos.

Este estudo passa-se nesse tempo de *exigência* de inovação e é sobre o trabalho de recolha e gestão de dados, de tomada de decisões, de construção de conhecimento em face da necessidade de exercer a profissão de professor numa escola que, continuamente, está a mudar e em que cada um é apenas um rendilhado numa vasta teia que constitui o seu projecto educativo. É um trabalho sobre o pensamento e a acção do professor gerindo as forças que se estabelecem entre o espaço individual, os espaços dos grupos a que pertence e o espaço criado pelas orientações curriculares nacionais (figura 1, na página seguinte), forças que exigem a mudança, numa *Escola Inteligente*.

Apesar do valor atribuído aos três eixos que definem esta descrição - o

espaço, o tempo e as pessoas envolvidas - é uma história que se entende livre do valor de cada um desses eixos porque corresponde ao esforço de compreensão e organização do *saber-fazer* de um grupo de profissionais, desafiados pela vontade de lutar contra a frustração e apoiados por um projecto de inovação. Ora, esses estímulos repetiram-se ou poderão vir a repetir-se em qualquer outro espaço, tempo, envolvendo outras pessoas e apesar de produzirem histórias diferentes, todas elas serão resultado da Inteligência dessa escola.

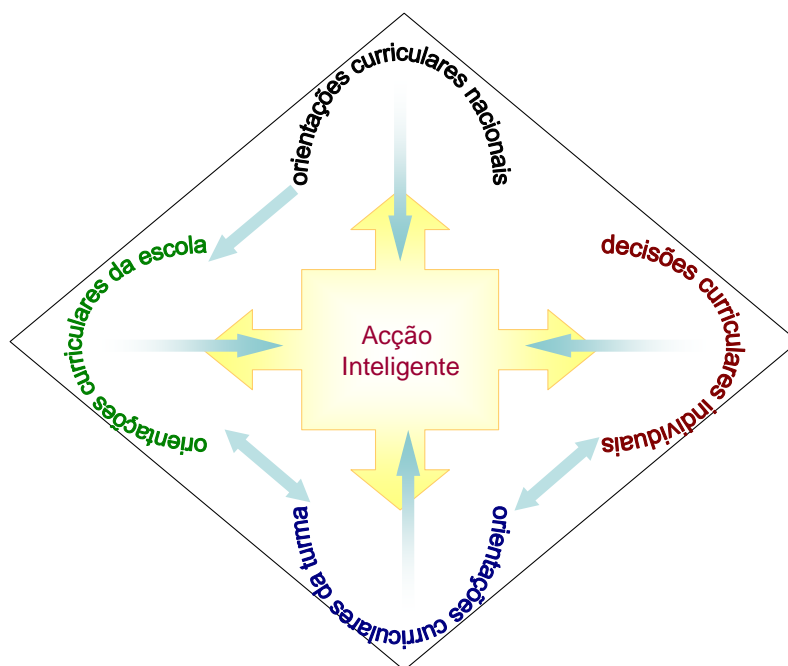


Figura 1 - Forças que influenciam a tomada de decisões curriculares, quer no espaço dos variados grupos pedagógicos existentes nas escolas, quer no espaço da responsabilidade de cada professor, individualmente.

O trabalho que me propus desenvolver construiu-se em torno da necessidade de conhecer a escola, uma escola específica, e de perceber de que forma os papéis dos vários intervenientes no processo educativo compõem a coerência necessária ao desenvolvimento de um currículo que serve de modo individual, a cada um dos alunos, atendendo às suas características e, de modo plural, ao grupo de alunos que frequenta essa escola.

Foi minha preocupação compreender o meu papel como professora e construir o conhecimento que me permitisse uma acção conciliadora das várias responsabilidades profissionais, tentando compreender e gerir a complexidade, fazendo a ponte entre o meu campo profissional particular, indivi-

dual, e o campo do colectivo, no caso dos grupos pedagógicos a que fui pertencendo e das relações com os alunos e com os vários parceiros influentes nos processos de aprendizagem.

Este trabalho corresponde a um tempo de vida da escola caracterizado por um misto de entusiasmo, de esperança e de receio, de desconforto, de inquietude. Foi um tempo de conflito. Conflito individual, em que as pessoas estavam permanentemente à procura de um caminho por entre as suas práticas e as suas convicções e as exigências de mudança que iam aparecendo, ora vindas do Ministério da Educação, ora produzidas pela própria escola. Um tempo de insegurança porque se vivia permanentemente na dúvida, questionando a validade dos percursos escolhidos, misturando certezas e hesitações, o que resultava, na realidade, de um andar para a frente e para atrás, não se percebendo se havia realmente caminho ganho quando a principal referência, mais do que o conhecimento construído pelos professores e a sua satisfação em lidar com as práticas experimentadas, era a aprendizagem realizada pelos alunos.

Uma história sem princípio nem fim

Este trabalho espelha essa insegurança, a desordem temporal das decisões, a dificuldade em compreender se as opções fizeram os efeitos esperados e quais as causas dos insucessos ou dos sucessos. Por isso, não é uma narrativa sujeita a princípio, meio e fim. Eu cheguei à escola num momento em que a história já tinha começado, já tinha ganho velocidade, conquistado protagonistas e público. A minha primeira tarefa foi perceber o que já tinha acontecido, interpretar os sinais e integrar-me na história, procurando entender qual era o meu papel, que valor teria na rede multidimensional da vida escolar, que espaço se abriria para a minha participação, quer a nível das ideias, quer das acções. Esse trabalho de recolha de dados e interpretação regula toda a história. Depois, saio de mansinho, porque tudo continua sem a minha influência. Daí a história não ter fim. É um contínuo em que só se conta uma parte, aquela em que participei e, mesma essa, influenciada pelas forças que moldaram as observações e as interpretações que fui fazendo só ou em parceria com os elementos dos grupos de trabalho em que me integrei e com as

peças que consultei. Se pensarmos nos acontecimentos que ocorreram na escola no tempo em que decorreu este estudo, a narrativa que agora introduzo representará uma pequena parte e não deixará de estar enfeitada com as minhas convicções, por muitos esforços que tenha feito para tentar não alterar a visão dos outros.

Das coisas que aconteceram algumas serão continuadas, melhoradas, outras serão esquecidas, apagadas, eliminadas. A proporção entre as que se manterão e as que irão desaparecer é irrelevante. O resultado depende apenas do que a escola validou como sendo útil de ser continuado, em face das inúmeras, e muitas vezes, contraditórias forças que se sentem no seu interior. É o que a escola precisa que aconteça. Para o bem ou para o mal. De acordo com o que as pessoas pensam e querem, como são capazes de entender o papel da escola e o seu próprio papel, nessa escola.

Algumas questões de partida

Sem dúvida que este trabalho retrata um tempo de mudança na escola. A necessidade de mudança² surge na encruzilhada de duas vontades, a do governo central e a da escola. Surge um tempo de privilégio em que as duas vontades têm o mesmo sentido e se unem na conquista dessa mudança. Esse tempo é breve e acompanha a experiência da Gestão Flexível do Currículo. O afastamento inicia-se com a Reorganização Curricular, obrigando a uma generalização das experiências inerentes à Gestão Flexível do Currículo em todas as escolas, estivessem ou não preparadas para esse movimento, estivessem ou não convencidas dos seus bons efeitos.

A inovação implicada nestes movimentos centrou-se na centralidade da escola como construtora do seu projecto em vez de continuar a obedecer a um desenho imutável oferecido pelo órgão de gestão curricular nacional. O poder de construir o currículo levou a que a escola tivesse que mudar, não só as suas rotinas, como, também, o pensamento pedagógico que as suportava. E foi assim que começaram os processos de mudança. Repare-se que a inovação, pelo seu carácter abrangente e tendo como sentido único a melhoria da esco-

² “[U]m dos muitos conceitos abusivamente esvaziados na nossa linguagem corrente – que a partir sobretudo da década de 90 do século passado fez mexer as lógicas dos sistemas educativos em todo o mundo” (Roldão, 2005, p. 5).

la, envolve muitas decisões que, tornadas acção, compõem essa mudança.

A questão é perceber se a mudança mantém esse sentido de melhoria e se concretiza a inovação pretendida. Interessa, também, perceber se houve realmente mudança relativamente às situações que foram valorizadas teórica ou legislativamente ou apenas se cirandou em torno da compreensão da exigência de mudança, isto é, se a maior parte do esforço feito pelos professores e outros parceiros, não ficou por uma reflexão sobre o *como* fazer a escola mudar e não se ter chegado verdadeiramente à mudança prevista. Projectou-se a mudança, discutiram-se concepções, pediram-se opiniões e a participação activa de todos, desenharam-se inúmeras acções inovadoras, atribuíram-se papéis, funções, trajes, responsabilidades e, depois, houve mudança? Quando se chega à acção individual, dentro ou fora da sala de aula, quando se promove o desenvolvimento do currículo, o que é que acontece? Onde está o professor? Comodamente sentado no centro do processo educativo, rodeado ordeiramente pelos seus alunos silenciosos? Ou colocado de forma difusa, ora aqui, ora acolá, observando, orientando, mediando, provocando, espicaçando, encorajando, criticando, sugerindo caminhos, num clima de trabalho contínuo, interessante e produtivo? O que é que os alunos aprenderam, num e noutra caso?

E a escola? De que forma se organiza para ser verdadeiramente responsável pela criação das condições que facilitam a aprendizagem dos seus alunos? De que forma percebe se as decisões que toma com carácter colectivo, se os processos grupais que desenvolve instigam, viabilizam, desafiam, clarificam, tendo em vista a obtenção dos resultados previstos? E o que faz em função dessa reflexão?

Quando se questiona o lugar do professor e do aluno no processo educativo pensa-se não apenas na relação directa em espaço de aula, mas também na forma como se organiza o trabalho da escola, os grupos pedagógicos, as relações com os parceiros da comunidade. Quem está no centro da escola? A quem serve a organização pedagógica da escola? Essa organização é compatível com a mudança que se pretende? Como refere Senge, “[a]ssim como outras instituições da era industrial nos dias de hoje, as instituições educacionais estão aprisionadas em extraordinárias correntes cruzadas de mudanças”

(2005, p.31). Saberá a escola viver entre as correntes? Terá espaço e tempo para a inovação?

A reflexão e a experiência em torno dos aspectos focados têm de gerar algum efeito porque mesmo os corpos elásticos quando forçados a mudarem não voltam depois exactamente às posições e formatos iniciais. Face aos inúmeros esforços desenvolvidos pelas políticas educativas do Ministério da Educação e da Escola, de alguma maneira se enriqueceram as práticas pela clarificação dos seus efeitos em função dos resultados. A Escola encarada como sistema vivo, possuindo a capacidade de se criar a si mesma, crescendo e evoluindo constantemente, formando novas relações de acordo como os seus objectivos e com os estímulos do meio envolvente (Senge, 2005), terá construído respostas inteligentes a cada um dos esforços desenvolvidos. A questão é se esse enriquecimento se deu na direcção pretendida pelos impulsionadores do projecto de mudança educativa.

Uma Escola que Aprende é uma Escola Inteligente

Este trabalho pretende analisar a dinâmica escolar em mudança, compreender as contribuições individuais e colectivas, construindo conhecimento sobre a natureza e a especificidade da referida mudança, identificando a sua relação com os processos de aprendizagem, isto é, os efeitos na aquisição e desenvolvimento das competências do aluno, de acordo com um quadro nacional e contextualizado. O que pretendo, realmente, é perceber se a escola onde se desenvolveu este trabalho é uma *Escola Inteligente*. Como refere Carneiro, referindo-se à escola,

“[u]ma “organização inteligente” - por contraste com uma “organização estúpida” - é aquela que tem um comportamento biológico (e não mecanicista): evolui constantemente por aprendizagem, por adaptação e inovação [...] é, então, aquela que constrói margens de liberdade para realizar tudo que é necessário à sua constante renovação: planos, projectos, programas de actividades em conformidade com as suas metas, avaliação e inflexões de percurso.” (2004, pp. 153 -155).

A escola manifestou-se como uma *Escola Inteligente*, enquanto decorreu esta investigação? Terei participado, como profissional e investigadora, na construção e na manifestação dessa inteligência? É essa inteligência da esco-

la, uma *Inteligência Colectiva*³? O encorajamento da mudança, ou o seu impedimento, foi resultado da manifestação de uma inteligência observada segundo uma perspectiva holística, isto é, em que a *Inteligência da Escola* tem de ser mais complexa, mais brilhante do que a soma da inteligência de todos os seus elementos? Ou a mudança é um imperativo intemporal e sem um território bem definido, que acontece porque a escola reage às motivações individuais internas, e que dura tanto quanto dura esse estímulo? Será que a *Inteligência da Escola* é, realmente, uma *Inteligência Colectiva*?

As características de uma *Escola Inteligente* estão profundamente relacionadas com a aprendizagem reflexiva, isto é, a construção de conhecimento através de processos em que os professores, os alunos, os seus pais e outros parceiros claramente identificados, reflectem e agem sobre os acontecimentos, as informações, os resultados das acções e o porquê desses resultados, para que o conhecimento sobre a organização escolar e os processos de aprender e ensinar, não seja apenas retido, mas também compreendido e utilizado ou transferido para novas situações, numa perspectiva de aproximação ao ideal.

Colocando a aprendizagem reflexiva no centro de todos os processos da escola, então, esta converte-se numa comunidade aprendente, em desenvolvimento, dinâmica, inteligente, capaz de, em qualquer momento, transformar as práticas educativas e organizacionais, como forma de conseguir melhores resultados. A visão da escola como uma unidade complexa, viva e inteligente e como comunidade aprendente é a resposta a um mesmo quadro conceptual. Uma Escola que Aprende é uma *Escola Inteligente*. Basta pensar que a *Inteligência da Escola* se manifesta no espaço da identificação e da resolução de problemas (no âmbito do conhecimento científico actualizado, do pensamento e do comportamento das pessoas da escola, da pedagogia e do currículo) e o

³ Mais tarde debatarei o conceito de *Inteligência da Escola* e a sua relação com a *Inteligência Colectiva*. Para já, numa definição simples poder-se-á entender *Inteligência Colectiva Escolar*, como o conjunto de competências construídas por um grupo, neste caso, a comunidade educativa, que lhe permite identificar os problemas que afectam o desenvolvimento desse grupo e resolvê-los a partir de acções partilhadas e integradas. A *Inteligência da Escola* manifesta-se, na generalidade, na colaboração e no compromisso construído entre todos os elementos da escola para alcançar metas que fazem sentido para cada um. A Inteligência Escolar não implica que todos tenham de pensar da mesma maneira e, dessa forma, tenham de agir da mesma maneira, mas que todos colaborem para um fim comum.

encontrar dos caminhos para a sua resolução, constitui um corpo de conhecimentos disponível para ser utilizado, adequado, modificado em novas situações. Este corpo de conhecimentos torna-se uma bagagem resultante da aprendizagem da própria escola, podendo ser preservado no sentido de mobilização futura. São referidas aqui as competências que as pessoas desenvolvem enquanto comunidade escolar, enquanto grupo com finalidades comuns, como a criação de condições para que os alunos aprendam de acordo com as suas necessidades e os quadros definidos a nível nacional.

Apesar da lógica presente na visão da *Escola Inteligente* e por isso *Aprendente*, as questões colocam-se nos processos que levam a uma consciência colectiva dessa aprendizagem e do que fazer com ela, da comunicação e partilha de experiências, na reflexão conjunta sobre os problemas. As questões aqui centram-se na abrangência dessa aprendizagem. Quais as condições para que a escola se veja como uma comunidade aprendente? E quais são as consequências de a escola se constituir como uma comunidade aprendente?

Uma esfera de incerteza

As preocupações enunciadas com as melhores condições para aprender passam pela intranquilidade com que se encaram os efeitos da educação. No início do século XXI, a escola básica portuguesa, seguindo a tendência de muitos países, vive a premência de uma mudança profunda, determinada pela incoerência entre o sucesso que certifica e os seus efeitos sociais. Todos os discursos dão a mudança como urgente, não só para salvar a imagem da escola, mas também para, acreditando nos seus efeitos, colaborar na construção de uma sociedade mais apta ao sucesso e à felicidade porque é imprescindível que a escola corresponda aos propósitos que o indivíduo e a sociedade esperam dela, em face da responsabilidade social que a educação aufere.

A escola é vista como responsável pela orientação dos processos que permitem às pessoas aprender a escolher os melhores caminhos de vida e, para isso, segundo Pires, é essencial que desenvolva

a formação de capacidades para o exercício de uma cidadania proficiente, em três vertentes dominantes: interventor no governo da polis, provedor da sua sustentação económica e cooperador na coesão social que ao grupo e a cada um interessa ... a intenção de conferir todo o potencial

para cada um vir a procurar ser feliz, conseguir resistir às adversidades que são próprias da condição humana e a aprender a conviver sã e fraternalmente com os outros, aceitando-os e sendo aceite, num espírito de justiça e de tolerância. (1996, p. 23)

Em face da complexidade apresentada pela população escolar, quer quanto às aprendizagens que realizou e de que está convicto à entrada da escola, quer quanto às suas pretensões pelos efeitos da escola no seu futuro, as tarefas dos educadores parecem imensas, diversas e difíceis.

Apesar de todas as intervenções de políticos e educadores, mostrando que a escola básica portuguesa do final do século passado, dificilmente constitui a resposta ao sucesso necessário, há uma opinião unânime de que a mudança da escola está a ser feita de forma excessivamente lenta, identificando-se muitos dos factores que entravam essa mudança, uns relacionados com o apoio político dos órgãos de decisão central, outros com as dificuldades sentidas pela escola para construir, desenvolver e avaliar os seus projectos utilizando os recursos que estão disponíveis.

Muito se tem escrito sobre a dificuldade que as pessoas têm, nas escolas, em gerir os processos de mudança e de inovação. Fullan (2003) refere que “complexidade significa mudança, mas significa sobretudo uma mudança não linear e imprevisível, que ocorre rapidamente ... e ... a nossa cultura parece especializar-se em inovação desenfreada”. (p. 7)

Mudar, para o professor, significa tomar decisões, muitas vezes com prazos estreitos, sem tempo para poder reflectir e preparar a acção. Se, conforme refere Fullan, usando as palavras de Steinberg, “[a] verdadeira essência da inteligência deve estar na capacidade de saber quando se deve pensar e agir rapidamente e quando se deve pensar e agir devagar”, pode-se imaginar a insegurança dos professores ao sentirem que não podiam dominar o tempo enquanto tomavam decisões sobre uma série de comportamentos profissionais a ter dentro e fora da sala de aula, dentro e fora dos grupos pedagógicos, com os alunos, com os colegas de trabalho, com auxiliares de acção educativa, com encarregados de educação. Estão em causa um sem número de decisões sobre um sem número de assuntos, formas inovadoras de se ser profissional, que arrastam consigo a quebra dolorosa dos hábitos, alguns deles sentidos como sendo fáceis e de sucesso.

Mudar é entrar numa esfera de incerteza.

A mudança não passa apenas pelos professores, embora possam ser considerados os principais impulsores. A maneira como todos os elementos da comunidade educativa estão na escola e a representam é o espelho dos processos de trabalho para a continuidade ou para a mudança. Os movimentos organizacionais, pedagógicos, relacionais, em torno do desenvolvimento de um currículo contextualizado, são responsabilidade de toda a comunidade educativa e espelham o sucesso da escola. É através desses movimentos que a escola espera resolver os seus problemas, superar os obstáculos, aproximar-se do idealizado. Assim, é possível relacionar a facilidade que a escola mostra em introduzir processos inovadores em favor do êxito real dos alunos com a ideia de se estar perante uma organização inteligente. Inteligência e mudança parecem estar associadas. Mas estarão? Em que situações é que a escola mostra vontade de mudar? E se não mudar? Manter procedimentos habituais será sinal de uma organização *pouco* inteligente? A escola que não muda em face das obrigações que lhe são impostas, insurgindo-se e argumentando em função de escolhas conscientes e epistemologicamente fundamentadas, não é uma escola inteligente?

Naturalmente que estas questões só poderão ser abordadas com profundidade depois de discutido o conceito de *inteligência*, quer na perspectiva do Homem, quer das organizações.

Numa comunidade educativa, os processos de decisão estão principalmente nas mãos dos professores, os especialistas em educação. Estes dividem entre si a autoridade que lhes permite decidir sobre os vários aspectos da gestão da escola, desde a orientação de métodos que se relacionam com o modelo de organização e a concretização do projecto escolhido para a escola, até ao desenvolvimento de um projecto particular de ensino. Cada professor é um elo na cadeia da organização escolar, interferindo em cada uma das decisões, através de um conjunto complexo de comportamentos, que vão desde a formulação viva de opiniões, até ao silêncio. Como refere Fullan, a mudança educacional depende do que os professores pensam e fazem - e é tão simples e tão complexo quanto isso (1991). Se o projecto educativo da escola se constrói a partir de decisões, o seu desenvolvimento baseia-se nos comportamen-

tos e a sua exequibilidade e sucesso dependem do equilíbrio, por vezes muito frágil, entre as decisões e os comportamentos.

Gestão Flexível do Currículo e Reorganização Curricular, como espaços de mudança

Sustentando-se nos resultados de uma consulta feita às escolas portuguesas, o poder central, decidiu legislar as linhas mestras da mudança, desenhando uma reorganização curricular do ensino básico, expressa no Decreto-Lei n.º6/2001, de 18 de Janeiro, centrada na ideia de que cada escola deve construir, ela própria, as respostas aos seus problemas e expectativas, desenvolvendo um projecto curricular capaz de fazer a relação entre o que a escola é e o que a comunidade educativa pretende que ela venha a ser, numa perspectiva de exequibilidade.

Esta reorganização curricular defende uma descentralização da decisão curricular, desafiando as escolas e os professores para a construção de projectos curriculares contextualizados, específicos, isto é, o desenho de propostas para percursos de aprendizagem concordantes com a identidade de cada aluno, as características pessoais de pensamento e de acção individual. Entre os múltiplos espaços disciplinares é oferecido um espaço não disciplinar, como aglutinador de intenções pedagógicas. Este espaço educativo aberto permite não só a construção de caminhos próprios, reflectidos, experimentados, onde se desenvolvem as competências transversais que serão o suporte da autonomia de cada aluno, mas também a construção de uma visão transdisciplinar da aprendizagem, a descoberta da sabedoria não espartilhada pelos muros criados por um modelo de ensino feito por *gavetas*⁴ onde se guardam os saberes de cada disciplina.

A visão da escola como uma organização capaz de construir, desenvolver e avaliar projectos curriculares concordantes com as necessidades educativas de uma comunidade aprendente, podendo gerir espaços de liberdade interdisciplinar, implica, sem dúvida, que a escola, enquanto versão *tradicio-*

⁴ A metáfora da *gaveta* é mais interessante que a metáfora da *prateleira* porque os conhecimentos disciplinares quando guardados em gavetas ficam escondidos, armazenados, indisponíveis. Só podem ser utilizados quando se abre a gaveta. Na prateleira eles estão à disposição de quem procura, tal como os livros nas estantes de uma biblioteca.

nal, se obrigue à mudança, encontrando, inteligentemente, caminhos concordes com as suas opções e os seus recursos.

A complexidade que se apresenta aos professores quando têm de projectar processos de ensino para uma miríade de crianças ou de jovens diferentes, poderá agora ser simplificada pelo apoio conseguido no espaço curricular não disciplinar. Mas, a orientação desse espaço obriga, só por si, a atitudes de mudança: não possui programas, apenas orientações educativas sobre os princípios que o devem reger e os efeitos que deve provocar, e o seu desenvolvimento obriga à cooperação estreita entre todos os elementos que nele interferem.

Temos então uma escola que deve mudar e onde os professores constituem o corpo gerador da mudança. Como refere Hargreaves,

[o] envolvimento dos docentes nos processos de mudança educativa é vital para o seu sucesso, especialmente se a mudança é complexa e se se espera que afecte muitos locais durante longos períodos de tempo. Se desejarmos que esse envolvimento seja significativo e produtivo, então ele deve representar mais do que a simples aquisição de novos conhecimentos sobre conteúdos curriculares ou de novas técnicas de ensino. (1998, p. 12)

A Gestão Flexível do Currículo pretendeu esse envolvimento dos professores na construção de um conhecimento que lhes permitisse repensar as suas práticas e os seus papéis dentro da escola. A Reorganização Curricular trouxe a publicação de um *Currículo Nacional* orientado para o desenvolvimento de competências, o que não é compatível com espaços únicos de repetições sincronizadas de conteúdos. A abordagem conceptual enunciada nos documentos formais da Reorganização Curricular clarifica a noção de competência adoptada como uma noção ampla, “que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em acção ou em uso” (DEB, 2001, p.9), o que significa que ser competente é saber não só mobilizar conhecimentos mas também combiná-los, transferi-los e reconstruí-los em função do uso criativo em situações singulares e complexas (Alonso, 2001; LeBoterf, 2005; Perrenoud, 2001; Roldão, 2003; Tardif, 1999). Esta perspectiva curricular inclui uma visão da transversalidade do conhecimento: qualquer competência essencial influencia cada uma das áreas curriculares definidas no currículo, quer através da sua leitura geral, quer através de uma leitura específi-

ca, o que leva a que o acesso ao conhecimento só possa ser feito recorrendo à construção de projectos, ao trabalho colaborativo entre professor e alunos. Nesta perspectiva, não pode continuar a ser defendida uma cultura profissional solitária pois a coerência e o equilíbrio exigido conseguem-se pelo desenvolvimento dos projectos curriculares adequados a públicos tão diversos, como são os que frequentam hoje a escola básica portuguesa.

Os projectos escolares, como não podia deixar de ser, implicam a dimensão do currículo e este expandiu o seu conceito para muito além dos conteúdos programáticos. A expansão do conceito de currículo e a sua transformação num projecto adaptado a cada turma dilata também o papel do professor para além da sua área científica de leccionação, não lhe retirando a especificidade dos conteúdos e dos métodos, mas exigindo-lhe a cooperação com os outros intervenientes nos processos de ensino, de forma que estes ganhem em coerência e integração. É de não esquecer que, voltando a citar Hargreaves,

[o]s professores não são apenas aprendizes técnicos: são também aprendizes sociais. O reconhecimento que os docentes são aprendizes sociais desloca a nossa atenção, não apenas para a capacidade de mudar, mas também para os seus desejos de mudança (e, com efeito, de estabilidade). (1998, p. 12)

Assim, surge o quadro de referência do sistema educativo português actual: a conversão de cada escola numa organização que reflecte sobre si própria e desenvolve um projecto tendo como meta o sucesso⁵ de um grupo de alunos específicos, os seus alunos. A escola, como organização viva, que reflecte, investiga, adequa as referências nacionais aos contextos em que se insere, manifesta a sua inteligência através de opções organizacionais e peda-

⁵ Ao longo deste trabalho refiro-me muitas vezes ao *sucesso*. *Sucesso* é um dos termos mais difíceis de definir porque pode ser observado por olhares muito diferentes desde os que, genericamente, o entendem através dos resultados dos exames nacionais aos que o relacionam com a distância entre o ponto de partida e o ponto de chegada, em termos de aprendizagens realizadas por cada aluno ou mesmo à utilidade dessas aprendizagens. Perrenoud (2003, p.1) identifica dois níveis de sucesso educativo, um associado ao desempenho dos alunos (têm *sucesso* aqueles que satisfazem as normas de excelência escolar e progridem nos cursos) e outro relativo à eficácia das escolas (têm *sucesso* as escolas que atingem os seus objectivos). Neste trabalho o sucesso é observado na perspectiva do aluno e da instituição, porque um e outro são interdependentes. A esta visão da *construção colectiva do sucesso* juntam-se os sentimentos de *satisfação*, de *segurança* e de *confiança no futuro* sentidos pelos estudantes, pelas suas famílias, pelos professores, pela escola, globalmente.

gógicas que podem, ou não, promover a mudança. Como refere Leite,

[u]ma escola curricularmente inteligente desenvolve processos de auto-análise das experiências de ensino, desenvolve um diálogo horizontal e vertical entre professores, estimula o confronto de opiniões e incentiva e valoriza o envolvimento de toda a equipa em processos de investigação sobre as práticas, processos esses indutores de inovação. (2002, p. 18)

Qualquer uma das opções decididas pela escola está relacionada com o pensamento e a acção do professor, o seu papel e o seu comportamento dentro da escola, em cada um dos grupos pedagógicos em que intervém. É o pensamento e a acção do professor, como resultante de um sistema de forças interpessoais, que precisam a inteligência escolar. Sendo assim, quais as dimensões dessa inteligência? Como se manifesta cada uma dessas dimensões? Como se interpreta a mudança face à inteligência da escola?

Foram apresentadas as forças que geriram este trabalho e as grandes questões que se mantiveram ao longo da sua realização: a necessidade de compreender que papel está reservado ao professor - e a outros intervenientes no processo educativo - dentro de uma escola que se reconhece como complexa, mutável, insegura, e que precisa de construir projectos curriculares com diferentes graus de abrangência para apoiar o desenvolvimento das competências dos seus alunos de acordo com uma visão prescritiva nacional, estruturada nas necessidades e nas características de cada um.

Este é o trabalho que me proponho apresentar, passo a passo em direcção à compreensão da forma como se manifesta a Inteligência da Escola.

Na primeira parte, serão dados três passos, os que permitem apresentar e justificar um desenho de investigação, começando por reconhecer as condições que são geradoras do problema e, a partir daí, identificar as questões orientadoras do estudo e escolher o modelo de investigação que melhor se adequa às características do problema e do investigador.

A segunda parte é constituída por mais três passos, os que permitem recolher e construir conhecimento esclarecedor sobre a Inteligência Humana e a Inteligência da Escola, analisando as teorias mais recentes e mais adequadas ao estudo da organização dos processos de ensinar e de aprender na escola. É através do caminho percorrido nestes três passos que se constroem e apresentam os quadros teóricos sobre a *Inteligência* que irão modelar a observação e

a interpretação dos dados investigativos.

A terceira parte deste trabalho reporta-se à identificação e análise de informação capaz de esboçar as características do contexto no momento em que se desenvolve o estudo empírico. São mais dois passos na definição e na clarificação do caminho de investigação.

Por fim, a quarta e quinta partes, referem-se aos passos que se dão no interior dos projectos da escola e da turma, identificando-se níveis de decisão, desenvolvimento e avaliação, definindo-se papéis e responsabilidades, compreendendo-se as dimensões da aprendizagem que a escola tem como instituição, a relação entre a aprendizagem e a mudança e, por fim, observando e interpretando as várias manifestações da inteligência da escola.

O último passo constitui as conclusões deste trabalho, em que os dados são utilizados para compreender a escola enquanto organização colectiva que aprende e que utiliza essa aprendizagem para mudar em função das suas metas, do sucesso que perspectivou para si, baseando-se na demanda do sucesso colectivo e do sucesso individual das pessoas que nela trabalham, particularmente no sucesso dos alunos, do qual estão dependentes todos os outros níveis ou dimensões de realização.

Uma viagem de mil milhas começa com um simples passo

Lao-Tzu, 1400 a.C. (data aproximada)

I Parte - Uma investigação no interior da escola

1.º PASSO

Identificação das condições contextuais geradoras do problema

1.1 A Escola Global

Vive-se a necessidade de as escolas responderem de forma clara aos desafios da contemporaneidade. Para tal, em Portugal, abriram-se campos de decisão curricular que cada escola poderá utilizar de acordo com as características do seu contexto e as finalidades que quiser definir. Esses campos foram criados por um movimento de reforma iniciada pela Gestão Flexível do Currículo sustentada numa reflexão participada que abrangeu todas as escolas portuguesas. Parece, no entanto, que as escolas ainda estão sob o efeito anestésico de muitos anos de independência disciplinar, de *programas-padrão*, de toques de campainha marcando o início e o fim das tarefas disciplinares, de uma obediência curricular padronizada, de uma visão estática e simplista do conhecimento.

[A] era industrial teve as suas raízes na fascinação de Kepler, Descartes, Newton e outros cientistas do século XVII com o relógio como modelo para o cosmos ... Para estes cientistas, tornou-se natural conceber o mundo como algo feito de componentes discretos, que se encaixam como as partes de uma máquina. Isto levou à implicação ilusória de que, um dia, o universo poderia ser completamente compreendido. O comportamento de átomos, concebidos como minúsculas bolas de bilhar que vão e vêm, poderia ser previsto, assim como o comportamento de objectos mais complexos montados a partir deles. (Senge, 2005, p.29)

Este pensamento motivou a organização dos exércitos prussianos do século XVIII, e a partir destes, todos os outros exércitos apostaram o seu sucesso instituindo a padronização, a uniformidade e o treino por repetição. O mesmo aconteceu, no século XIX, quando os industriais construíram as suas organizações como máquinas, criando e valorizando as linhas de montagem. “A escola pode ser o exemplo mais completo na sociedade moderna de uma instituição que foi totalmente modelada pela linha de montagem”. (Senge, p.29)

Se a metáfora da *linha de montagem* ainda servir para representar a escola, pode-se colocar a viabilidade da construção e desenvolvimento de um projecto na perspectiva da Gestão Flexível do Currículo e da Reorganização Curricular, enquanto os velhos hábitos se mantêm, enquanto o corpo docente apreende a utilidade da mudança que lhe é anunciada e, logo depois, regulamentada? O próprio projecto educativo criará por si só a necessidade das estruturas organizacionais mudarem em função dos resultados que se querem alcançar?

Poderá a escola ter um projecto para desfazer a metáfora?

Como é que uma escola sente a necessidade de mudar? De que forma o projecto educativo é um instrumento da mudança? De que forma a escola se organiza em torno da necessidade de construir e desenvolver coerente e integradamente o seu projecto? Como é que as pessoas da escola reagem aos seus novos papéis? Como se posicionam nas várias fases de construção, desenvolvimento e avaliação dos projectos curriculares? Como se posicionam face aos novos papéis que têm de assumir, nomeadamente na orientação das áreas não disciplinares? E por fim, como decorrem os processos e quais os resultados que se vão obtendo à medida que o ano escolar avança? Como é que a escola resolve os problemas que surgem, momento a momento?

Estes são alguns problemas cruciais identificados dentro da escola que precisam de ser estudados, clarificados, respondidos pelas *pessoas que constituem a escola*, mesmo que apoiados por outros investigadores, outros estudiosos. Essa é uma tarefa que cabe, primordialmente aos que vivem os problemas, que os sentem como alavancas ou como barreiras. Gardner define *Inteligência* como a habilidade de resolver problemas (1993). Assim, os problemas ao serem clarificados e respondidos pelas *pessoas que constituem a escola* definem uma *Inteligência Escolar*: a capacidade que a própria escola tem de resolver as suas dificuldades e constrangimentos, encontrando percursos de mudança.

Sem dúvida que a escola, cada vez mais, se confronta com inúmeros problemas que não se resolvem pela aplicação de técnicas universais. As *pessoas que constituem a escola*, individualmente ou nos seus grupos de relação, imprimem estilos de reflexão e de actuação que lhes são próprios e que estru-

turam a construção de uma singularidade educativa. A resolução dos problemas far-se-á pela aplicação de complexas habilidades individuais e de grupo, habilidades essas que definirão, tal como na teoria de Gardner (1993), uma multiplicidade de dimensões para a inteligência da escola. Mas é também pela manifestação da inteligência que a escola aprende e, conseqüentemente, vive a necessidade de mudar, evoluir, em face dos desafios criados pelas soluções encontradas. A aprendizagem induz a mudança, porque, tal como refere Duarte, “[a] escola, como organização, também possui a capacidade de aprender. Só que, tal como tantas outras organizações, é necessário que tenha vontade de aplicar, de desfrutar da aprendizagem”. (1999, p. 44)

Desta forma, o estudo que pretendo desenvolver tem como finalidade obter dados que permitam compreender a Inteligência da Escola, pela maneira como os professores reagem à necessidade de aprenderem novas configurações profissionais, como são capazes de reflectir a necessidade de introduzir mudanças na sua prática e depois, como decidem agir. Para tal, a observação recairá sobre dois cenários:

- A construção, o desenvolvimento e a avaliação do Projecto Curricular de Escola, de acordo com as orientações da Reorganização Curricular, cenário amplo em que toda a comunidade educativa se insere, pela forma como o aceita e nele participa.
- A construção, desenvolvimento e avaliação dos projectos curriculares de turma e ao papel assumido pelas áreas curriculares.

Com o objectivo de melhor entender as manifestações das várias dimensões da Inteligência, os cenários referidos serão observados segundo as perspectivas geradas pela dualidade que se estabelece entre o formal e o real, isto é, o espaço de concordância (ou de discordância) criado entre o argumento e a acção, observado nas diferenças que se estabelecem entre as decisões formalizadas em documentos considerados como linhas de força das intenções educativas e as próprias acções educativas em contexto pedagógico. Aqui, tem-se em conta a ideia expressa por Gore e Dunlap e referida por Guerra: “Quando a teoria exposta e a teoria em uso não coincidem, há pouca oportunidade de aprender, porque aquilo que se faz não pode ser discutido e o que se discute não tem nada a ver com o que se faz”. (2000, p.29)

Entende-se que a coerência encontrada entre a filosofia defendida para a acção educativa e a própria acção educativa, será espelho da *Inteligência da Escola*, será resultado da verdadeira vontade que os professores sentem em promover a mudança ou manter a tradição. Hargreaves sustenta-o, quando refere que “[s]e conseguirmos compreender os desejos de mudança e de conservação dos professores, bem como as condições que fortalecem ou enfraquecem tais desejos, obteremos discernimentos valiosos ... relativos à maneira como a mudança se pode realizar mais eficazmente”. (1999, p. 12)

Assim, a observação dos cenários indicados anteriormente será utilizada para compreender em que medida a escola, pela mão dos professores que nela trabalham, é capaz de aprender a resolver as contingências educativas que surgem em cada momento, nomeadamente as que se configuram tão complexas como são as criadas pelas reformas educativas.

No geral, as principais questões que pretendo analisar são:

- Quais as características da escola que lhe permite mudar em função dos desafios que vão sendo propostos ou exigidos?
- Como se organiza a escola para a construção e desenvolvimento de um projecto educativo próprio?
- Como reagem os professores à necessidade formal de participação nos processos de construção e de desenvolvimento do projecto educativo?
- Como a escola avalia os processos e os resultados do desenvolvimento desse projecto educativo?
- Como a escola reage em face aos resultados da avaliação?
- Quais os efeitos que o projecto educativo tem na vida da escola, que alterações introduziu após um biénio de aplicação?
- Como os professores reagem à orientação das áreas não disciplinares, sem programas definidos?
- Como é sentida a participação dessas áreas no desenvolvimento do Projecto Curricular de Turma?
- Quais os resultados da avaliação dos processos de acção educativa ao longo do ano e na transição de ano lectivo?

A resposta às questões enunciadas servirá de ponto de partida para:

- Sustentar a caracterização da *Inteligência* de uma escola,
- Identificar as várias dimensões dessa *Inteligência* e
- Perceber as suas manifestações na vida escolar, na sua capacidade para se aperfeiçoar, aproximando-se das metas definidas.

Daqui decorrerá a identificação das forças potenciadoras e limitativas da acção interna da escola, tida como uma organização viva, inteligente, que aprende.

1.2 A Escola da Torre

Muito se tem escrito sobre a escola. Muitas investigações se têm desenvolvido em torno dos problemas que a escola parece sentir. Muitos desses estudos partem de pessoas que não pertencem à escola, ou pelo menos não pertencem à escola que investigam. Envolvem-se como observadores externos, tentam compreender o que se passa, seguem atentamente os comportamentos e os seus efeitos, fazem questionários, tiram fotografias com vários tipos de filtros mas não estão verdadeiramente dentro da escola. Constituem-se como observadores, umas vezes tentando não influenciar o ambiente, outras vezes interferindo através de uma participação planeada, exigente quanto à sensibilidade, atenção e paciência envolvidas e requerendo ainda uma grande tolerância pela ambiguidade (Matos, 2003). Apesar de todo o cuidado posto na construção das condições que revestem de rigor a observação participante, os investigadores, quando entram no ambiente de investigação como convidados e não como elementos de natural pertença, não podem libertar-se da sua imagem de estranhos ao processo e, por isso, correm o risco de se depararem com máscaras, em vez de atitudes genuínas.

Foi para diminuir a possibilidade de recolher e interpretar dados mascarados que optei por estudar o trabalho de dentro da própria escola, como professora, fazendo parte integrante da comunidade educativa. E, assim, valorizando o papel do investigador, tive em conta o facto de que a observação participante, qualquer que seja o grau de participação, implica também a observação do investigador (Matos, 2005). Tornei-me assim *investigadora* e

investigada, numa duplicidade de papéis e responsabilidades, numa espiral introspectiva (Kemmis & McTaggart, 1988) de ciclos ininterruptos de planificação-acção-reflexão.

Esta situação tornou-se ideal porque me permitiu encontrar directamente, na primeira linha, a resposta às minhas preocupações:

Ao entrar numa escola, como professora, qual o papel que me é exigido? Como fazer parte da escola, como colaborar na realização das suas metas, como desenvolver o conhecimento de acordo com as condições exigidas pelo contexto?

Para compreender o que a escola exige dos seus professores, fui *investigadora* porque me muni das situações problemáticas e dos apetrechos metodológicos para desenvolver o estudo e, simultaneamente, ao agir na escola, dia a dia, momento a momento, confirmando interpretações, fui *investigada*. O meu papel de *investigadora* expandiu-se quando fiz parte de grupos de trabalho, ao observar a sua discussão e actuação e, assim, compreender as acções dos outros, na construção ou na manifestação de uma *Inteligência Colectiva*. O conhecimento adquirido enquanto *investigadora* foi-me muito útil enquanto elemento desses mesmos grupos. Foi-me possível assumir a participação na construção da realidade colectiva e da realidade individual própria, produzindo sentidos e sendo, simultaneamente, objecto de investigação (Cadima *et al.* 1995). Mas também o processo de investigação se tornou mais complexo quando os grupos - alguns grupos - se constituíram como unidades de planificação-acção-reflexão para compreenderem e construírem conhecimento que lhes permitisse a tomada de decisões sobre o percurso da escola, das turmas, dos alunos e, naturalmente, da actuação dos professores e dos seus processos de ensino.

Outra das condições que pretendi para este estudo foi a preservação do ambiente da escola, não introduzindo, de forma consciente, factores que fossem estranhos ao trabalho, que provocassem reacções de desconfiança ou estranheza, que levassem à construção de comportamentos de defesa, de ficção, que, de alguma forma, influenciassem as observações. Esta decisão tomada como investigadora, não impediu de, no meu papel de professora da escola e no decorrer do meu trabalho, apresentar, aos grupos pedagógicos em

que estava inserida, algumas propostas com características inovadoras, que foram aceites, alteradas, melhoradas e postas em prática. Outras, claro, não foram tão bem recebidas e acabaram por desaparecer.

Foi minha intenção colocar a investigação ao serviço do desenvolvimento dos professores, dos alunos e da escola, partilhando a discussão dos dados e a construção das interpretações.

As escolhas que fiz relativamente ao meu papel nesta investigação e às condições em que ela se iria desenvolver implicaram que observasse a minha própria acção enquanto elemento de grupos responsáveis por diversificadas vertentes da dinâmica escolar. Assim, não me foi possível afastar o meu passado, neutralizar os princípios profissionais que me guiaram e entrar neste trabalho anulando compromissos ideológicos sobre a forma de viver a profissão. Quando os dois papéis se ajustam (o de investigadora e o de investigada) numa pessoa única que pretende construir conhecimento que lhe permita conhecer e agir no contexto escolar, mais se entende a necessidade de valorizar o que já se sabe e o que já se viveu.

Por isso a escolha do contexto de investigação foi mais um passo dado com naturalidade, valorizando alicerces construídos dezoito anos antes do tempo em que foi feito o desenho deste trabalho, quando conheci intrinsecamente a escola que contribuiu como contexto investigativo.

Nessa altura, essa escola ocupava um velho edifício, em jeito de palácio, com uma torre⁶, escadas sinuosas e corredores escuros e sussurrantes. Estava rodeado por jardins, árvores de fruto, hortas pedagógicas. Toda a construção tinha um não sei quê de magia que alimentou a minha primeira estadia naquela escola. Não foram apenas as histórias sobre as lendas antigas de amores e desencontros que se viveram entre aquelas paredes e que se contavam e recontavam aos novos professores, mas também um certo sentido de aventura criado, primeiramente por estar a dar os primeiros passos no ensino e, depois, pelas inúmeras actividades que se desenvolviam na escola, um cuidado com os alunos, uma alegria conquistada na profissão. Estive lá cinco anos, como professora do 2.º ciclo e assumi vários papéis: fiz o estágio profissional nas disciplinas de Ciências Naturais e Matemática, fui delegada de gru-

⁶ Por isso, neste estudo, a escola é denominada "Escola da Torre".

po, directora de turma, supervisora de estágios. Desta forma, pouco a pouco, integrei-me na dinâmica da escola, comecei a conhecer as pessoas, os professores, os auxiliares de educação e, naturalmente, os alunos. Comecei a estar mais à vontade e a ter uma voz.

Reconheci, nessa altura, alguns dos poderes da escola:

- Um grupo de professores sempre prontos para experimentar novas ideias, muito preocupados com a qualidade da acção educativa e com a igualdade de acesso e de sucesso dos alunos. Esse grupo tinha construído entre si uma relação profissional muito forte, já amizade, uma relação estruturada em concepções partilhadas, em valores comuns. Era muito caloroso e cuidado na forma como recebia os novos alunos e os novos professores e, essa foi uma das razões porque me senti tão bem naquele ambiente de trabalho.
- Um outro grupo de professores era, de forma implícita, responsável pela manutenção da alegria e da animação: planeava festas, encontros, passeios, actividades que enchiam o ano lectivo. Muitas das acções tinham um pendor cultural e, na maior parte das vezes, envolviam simultaneamente alunos e professores.
- Existia um outro grupo que exercia o poder formal e que constituía o conselho directivo⁷. Organizava a escola em função da legislação, adequava as propostas e as acções e geria conflitos. Talvez por andar tão ocupada a compreender qual era o meu papel naquela escola não estive muito atenta aos conflitos. Os que me chamaram a atenção prendiam-se com a obrigação legislativa, a necessidade de cumprir um sem número de leis, o que era amplamente discutido nos conselhos pedagógicos. Por um lado, o presidente do conselho executivo clama-va pelo cumprimento das directivas e, por outro lado, uma série de professores propunha novas vias e apresentava outras interpretações. Eram reuniões longas e confusas. Outra vertente do conflito relacionava-se com a indisciplina e, aí, o presidente tinha um papel chave. Resolvia a maior parte dos problemas com rapidez e eficácia, através de conversas curtas dentro do seu gabinete. Os professores podiam

⁷ Actualmente também conhecido por “conselho executivo” ou “comissão executiva”.

sempre contar com ele.

Claro que existiam professores que não pertenciam a nenhum destes três grupos, uns que não tinham ainda encontrado o seu papel dentro da escola, outros que faziam parte do *grupo flutuante* que estão na escola um ano e estão noutra, no ano seguinte. Eu identificava-me com o primeiro grupo mas ainda não me sentia completamente à-vontade para lhe pertencer de forma assumida, inscrita. Sobrevoava os três grupos mantendo maior admiração junto dos professores que, no meu entender, mais se aproximavam das minhas concepções do que é ser professor.

Quando penso nas coisas menos fáceis que aconteceram durante a minha primeira estadia na Escola da Torre, as ideias estão sempre associadas à vontade e ao esforço para se ser melhor, para se conseguir mais, à decepção de não se ter ido tão longe quanto se planeou. Como se pode perceber era uma escola viva, animada, dinâmica, satisfeita. Uma escola onde gostei de ensinar e onde aprendi muito.

Depois afastei-me. Optei por ir trabalhar para muito longe de Portugal. Mas fiquei presa à escola, com a ideia que quando regressasse continuaria ali a ser professora.

De uma forma esporádica, fui mantendo o contacto.

O plano de afastamento de Portugal era para durar apenas três anos, mas... passaram-se treze. Aconteceram muitas coisas na sociedade portuguesa e, obviamente, na educação. Vivi a *Reforma de 1987* numa escola portuguesa a dezoito mil quilómetros de distância de Portugal. Isolada, sem dúvida, mas bastante informada e com amplas condições de discussão e inovação pedagógica.

Treze anos depois, voltei a Portugal e à mesma escola.

Claro que encontrei uma escola diferente, quer na dimensão física quer na dimensão humana: acrescentou-se uma nova ala, que considere *nova* porque se tinha construído na minha ausência, e que funcionava como a verdadeira escola. A parte mais antiga, a que tinha a torre, apresentava-se muito degradada e, em cada ano lectivo, esperava-se que fosse fechada. No entanto, tal não aconteceu no período em que decorreu esta história, tendo sido sempre necessário ocupar salas do *edifício velho* para se conseguir fazer a

distribuição dos espaços de acordo com as necessidades implicadas pelo número de alunos que a frequentavam.

A escola tinha sido transformada, na minha ausência, de uma escola de 2.º ciclo com cerca de quinhentos alunos, numa escola EB2,3 com mais de mil e quinhentos, tendo enriquecido o seu quadro docente com muitos professores do ensino secundário⁸.

Como se pode perceber a escola que eu deixei não foi a que reencontrei. Demorei algum tempo a perceber as diferenças. No primeiro ano trabalhei de acordo com a escola que eu pensava conhecer. Procurei intuitivamente as vertentes que me tinham entusiasmado, procurei estreitar as relações profissionais com os colegas que tinha eleito como referências, senti-me segura sobre uma rede de recordações que eu ficcionava como sendo reais.

As primeiras situações a tornarem-se claras tiveram a ver com os alunos. Eles estavam diferentes: mais irreverentes, mais curiosos, sabendo mais das pessoas e da vida portuguesa do que eu⁹.

Foi uma profunda insegurança profissional que me fez decidir por este trabalho. Que escola é esta? Como é que a história desta escola influencia o seu presente e o seu futuro? Onde estão as forças que gerem a escola? Quem são os alunos? O que quer esta escola? Quais as suas finalidades? E as metas? Que professora vou ser aqui? Que fazer com o que já sei? O que tenho de aprender? Estas questões foram as precursoras do desenho da investigação. Outros factores permitiram especificar a intencionalidade deste trabalho.

Regressei à escola no exacto momento em que se iniciava o ano lectivo. Entregaram-me um horário e comecei a participar nas reuniões de preparação das aulas. Reencontrei muitos colegas que me introduziram nos novos esquemas de trabalho que, segundo me parecia, não eram muito diferentes dos de antigamente: reuniões do conselho de disciplina ou de grupo disciplinar, de directores de turma, conselhos de turma, informações sobre os livros de ponto, a assiduidade dos alunos, o regulamento interno, enfim, esses rituais de

⁸ A escola, durante este estudo, converteu-se na sede de um agrupamento vertical de escolas, com aproximadamente dois mil alunos e cento e setenta professores.

⁹ Com a intenção facilitar a compreensão de certas afirmações ou descrições, acrescentarei, por vezes, observações e interpretações pessoais. A necessidade de distinguir os dois discursos, um mais geral e outro mais pessoal, decorreu da relação que se criou entre a duplicidade de papéis, o de investigador e o de investigado. Para distinguir esse discurso utilizarei pequenos textos destacados, em itálico, como é exemplo o que se segue a esta nota.

iniciação de ano. O meu horário fazia-me professora de Ciências da Natureza em seis turmas do 6.º ano de escolaridade e ainda Directora de Turma de uma delas. Foi um princípio em grande! Assustei-me com a ideia de organizar o ensino em seis turmas. Não me lembrava de alguma vez ter tido tantas turmas ao mesmo tempo!

Ainda em Setembro desse ano, o presidente do conselho executivo, que já me conhecia da minha primeira fase da escola e que fazia parte do meu grupo de *heróis pedagógicos*, convidou-me para assistir a uma reunião para preparação do 5.º ano de escolaridade. Achei estranho, já que só leccionava o 6.º, mas... porque não? A escola está sempre tão recheada de novidades! Foi assim que soube que a escola se tinha oferecido para participar no processo da Gestão Flexível do Currículo e que no ano lectivo anterior tinham preparado o terreno para que tudo começasse. Os professores do 5.º ano tinham-se oferecido voluntariamente para participar na experiência e por isso, quem o não tinha feito, era professor do 6.º. Eu não soube de nada, não me manifestei e ganhei um horário de 6.º ano.

Esse primeiro contacto com a Gestão Flexível do Currículo tomou a forma de um encontro formal com os professores da Universidade do Minho que iriam acompanhar o trabalho da escola. Reconheci o brilho que é criado quando se encontram pessoas abertas à investigação, à procura de novas formas de viver a escola. Fiquei intensamente desapontada por não estar no grupo dos *iniciados* da Gestão Flexível do Currículo.

Foi a luta contra o desapontamento que me fez acompanhar esse primeiro ano da Gestão Flexível do Currículo, na escola. Acompanhei de longe porque, como se compreende, leccionar Ciências em seis turmas e ainda ser directora de turma, para além da minha reintegração, e da minha família, na sociedade portuguesa, após tanto tempo de ausência, não me permitia ter muito tempo livre.

Quando falo em desapontamento já nem me refiro em não estar no grupo de partida da Gestão Flexível do Currículo mas sim em ser obrigada a ser uma *professora-padronizada*. Seis turmas de Ciências, cento e oitenta alunos, três tempos lectivos de cinquenta minutos por semana, vezes seis? Muitos foram os apontamentos que fiz sobre a maneira como decorriam as aulas, os

assuntos que eram tratados, a forma como os alunos pareciam aprender - como é que eu podia ter a certeza se eles aprendiam? -, os dados que eu considerava essenciais para perceber os percursos de cada aluno e depressa percebi que se não encontrasse padrões, rapidamente estaria perdida.

Pela primeira vez na minha vida tentei que fossem abordados os mesmos assuntos nas seis turmas, na mesma semana. Não o consegui completamente mas ... poupei alguma energia e senti-me muito mal. Apesar de saber que dentro de cada turma as coisas decorriam de acordo com a identidade que os alunos foram criando, que os diálogos e os trabalhos desenvolvidos eram substancialmente diferentes, a verdade é que me senti muito *mecânica*.

No final do 1.º período tive uma enorme dificuldade em classificar os alunos. Eu mal os conhecia, como poderia ajuizar das aprendizagens conseguidas por aqueles cento e oitenta alunos? Como formular juízos de valor justos e claros sobre o que cada aluno tinha aprendido logo ao fim de dois meses de aulas? Como apoiar os alunos nessa reflexão?

Repito: foi um ano terrível. Angustiante, frustrante. Não queria repeti-lo.

A pouco e pouco, fui identificando os constrangimentos: a falta de condições - pessoais e institucionais - para ajudar os alunos a apropriarem-se dos processos de aprendizagem, a fraca ou inexistente colaboração interdisciplinar, a utilização de processos de avaliação pobres, incapazes de permitir a regulação do trabalho do aluno e do professor e, relacionando todos estes aspectos, a exigência da completa passividade dos alunos em face das escolhas dos professores.

Na sala dos professores ouvia os colegas que leccionavam o 5.º ano falarem de parcerias, projectos, educação cívica, estudo acompanhado, reuniões com encarregados de educação. Ouvia-os a discutirem estratégias e resultados, a falar dos seus alunos tratando-os pelo nome como se os conhecessem muito bem e ... aumentava o meu desapontamento. Eu não queria a *escola-do-6.º*, queria a *escola-do-5.º* e, para isso, tinha de perceber o que era realmente a Gestão Flexível do Currículo.

Comecei a ler, a conversar com os professores implicados e percebi que ainda existiam muitas dúvidas entre eles, muitos sentimentos de insegurança

mas, ao mesmo tempo, um sentido de esperança que dependia de professor para professor, uns mais entusiasmados, outros mais negativos, menos otimistas.

A escola estava dividida em dois grupos: os que experimentavam a Gestão Flexível do Currículo, alunos e professores do 5.º ano de escolaridade, e os que não experimentavam a Gestão Flexível do Currículo, alunos e professores do 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos. Todos sabiam que no ano seguinte a fatia se alargaria ao 6.º ano e aí, partilhava-se algum receio, facilmente compreensível: esses professores não se tinham oferecido *para fazer experiências*¹⁰. Pareciam satisfeitos com a *escola disciplinar* e receosos da *escola dos projectos curriculares*. Não questionavam a validade da escola do presente em termos do sucesso conseguido pelos seus alunos.

Alarcão diz que não concebe um professor

que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aulas meras hipóteses de trabalho a confirmar ou a infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didácticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas (2001, p.5).

Estes professores decerto questionavam as suas práticas e as razões do insucesso mas duvidavam fortemente de que a escola encontrasse o seu rumo na Gestão Flexível do Currículo.

Ao procurarem as razões do insucesso dos seus alunos atribuíam culpas ao desinteresse e desmotivação das crianças e dos jovens e à falta de acompanhamento que lhes prestava a família. O meio social a que pertenciam e os media - especialmente a televisão - eram também responsáveis pelas frágeis expectativas que os alunos tinham quanto aos efeitos da escola no seu futuro. Estes factores influenciavam negativamente a aprendizagem dos alunos. A escola era grandemente desculpabilizada e por isso não precisava de mudar. Estas opiniões foram recolhidas pela observação de conversas que se desenvolveram em momentos e espaços formais e informais de encontro, como é o caso dos intervalos das aulas e da

¹⁰ A Gestão Flexível do Currículo foi entendida, por alguns professores, como uma *experiência* de Gestão Curricular a ser vivida por cada escola. Esta ideia de experiência surgiu pela abertura dada a cada escola, no início do processo, para que encontrasse o seu caminho curricular, o comentasse, avaliasse, divulgasse e modificasse à medida que compreendia o processo. Alguns colegas usaram este entendimento para usarem a palavra *experiência* de forma depreciativa, relacionando-a com o perigo dos alunos serem *cobaías* das *modas* pedagógicas.

sala dos professores ou das reuniões de conselho de turma. A referência que aqui é feita tem apenas como finalidade mostrar que alguns professores não reconheciam a necessidade de mudança, pelo menos nas suas práticas, e por isso estavam relutantes em aderir à inovação implicada pela Gestão Flexível do Currículo.

Nesta escola mostravam-se claramente três grupos portadores de um certo extremismo:

- o grupo dos professores que consideravam urgente encontrar as melhores condições para que todos os alunos encontrassem o seu lugar na escola, mesmo implicando a alteração das suas ideias e das suas práticas;*
- o grupo dos professores que considerava urgente que fosse a sociedade a mudar e que acreditava que a escola sozinha já fazia muito e mais não poderia ser feito enquanto estivesse sozinha no jogo e, por fim;*
- um terceiro grupo que considerava que, para além da sociedade, algumas pessoas da escola, também tinham de mudar, apresentando inúmeros exemplos referentes a outros professores, mas nunca se incluindo.*

Entre estes grupos gravitavam professores que apresentavam opiniões mistas. Como se verá mais tarde, no âmbito da caracterização da escola, os professores são tidos como potencialidades, enquanto que os alunos são vistos como constrangimentos. Desta forma, compreende-se que a ideia de que os professores precisavam de integrar os processos de mudança, não era a mais defendida. No entanto é essa mesma ideia que sustenta a participação da escola na experiência da Gestão Flexível do Currículo. Esta ambiguidade está patente em muitos dos acontecimentos da escola.

Foi assim, entre o entusiasmo e a insegurança dos professores do 5.º ano, a descrença de alguns professores do 6.º e a minha enorme insatisfação sobre a utilidade do meu trabalho na escola, que surgiram as primeiras decisões que levaram ao desenho desta investigação, feito de acordo com as características singulares do contexto escolhido: a Escola da Torre.

Se a questão central desta investigação se prende com a identificação das manifestações da *Inteligência da Escola* e dos seus efeitos e, se o professor, pelo exercício da sua profissão e pela responsabilidade a ele associada, é o principal implicado no reconhecimento dos problemas e no encontro de vias de solução, então o professor, neste estudo, poderá ser visto como o instigador dos processos educativos, na sua relação profissional com colegas, alunos, encarregados de educação e outras pessoas que participam na vida da escola, assumindo variados papéis e compromissos.

O professor torna-se o agente, o instrumento, relacionando-se com outros agentes, outros instrumentos da intervenção educativa, na escola. Como, também, já foi escolhido como investigador, ocupa uma posição privi-

legiada para observar e participar nos diferentes espaços de reflexão, decisão e acção educativa (Figura 2).

Esses espaços de acção e, consequentemente, de investigação permitem o relacionamento com alunos, professores, auxiliares de acção educativa, pais, e todas as outras pessoas que participam na vida da escola, na resolução dos seus problemas e na mediação dos processos de aprendizagem.

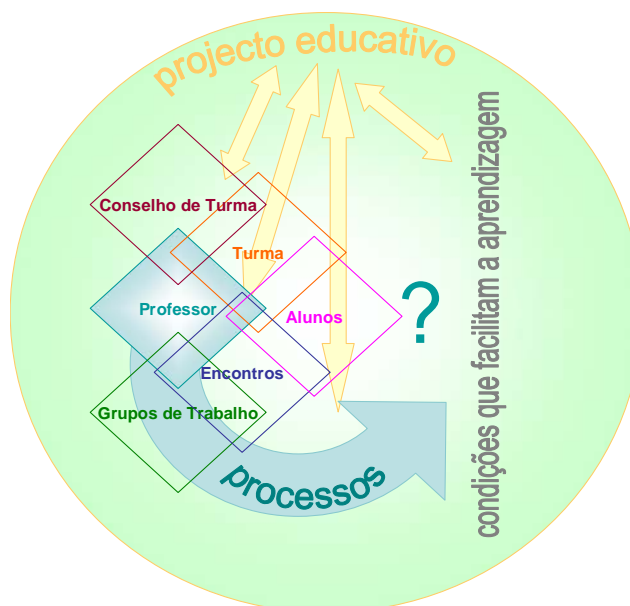


Figura 2 - Representação dos vários espaços da acção do professor que lhe permite contribuir para o desenvolvimento e manifestação da *Inteligência da Escola*.

A assunção do professor-investigador como o que *define, observa, interpreta e avalia* os processos e os resultados educativos resultantes das manifestações da *Inteligência da Escola* na procura e na criação das condições favoráveis à aprendizagem, permite clarificar algumas linhas essenciais para o desenvolvimento do trabalho:

- O objecto de investigação será, em primeiro plano, o conjunto de *processos que a escola* desenvolve enquanto construtora de projectos curriculares com vários níveis de abrangência e com a finalidade única de apoiar a aprendizagem dos seus alunos de acordo com orientações curriculares nacionais. Mas, numa focagem mais fina, o objecto de investigação é, também, o conjunto de *processos que o professor* desenvolve como principal mediador da aprendizagem e organizador dos recursos da escola em função das condições que a

facilitam. Outras figuras serão integradas no espaço do objecto de investigação, trazidas pela complexidade das relações que se estabelecem quando se ensina e se aprende. É o caso dos alunos, dos pais, e de outras pessoas que a escola concorda tornar parceiras.

- Desta forma, o professor, gerador dos processos educativos, é também objecto de investigação e, num esforço de revestir de autenticidade este estudo, permitindo uma interpretação directa da realidade, do observado, da percepção do sentido de cada passo, de cada ganho e de cada dificuldade, do conflito cognitivo gerado e da reconstrução do conhecimento momento a momento, o investigador torna-se actor. Deste modo, constitui-se como essencial a compreensão dos vários grupos de influência do professor, valorizando a reflexão, a decisão e a acção:
 - do próprio professor-investigador, quando actua isoladamente, no seu espaço individual¹¹ de acção educativa,
 - dos grupos pedagógicos a que o professor pertence enquanto gestor do espaço curricular da escola e da turma,
 - dos alunos das turmas desse professor, enquanto alvo das decisões curriculares e, consequentemente, dos processos de ensino,
 - de outros parceiros que surjam das relações construídas em face das necessidades identificadas na escola e na turma.

Estas primeiras decisões permitiram começar a esboçar o desenho de investigação, clarificando as condições em que o estudo pode decorrer, percebendo implicações, potencialidades e constrangimentos.

¹¹ Realmente não há *espaço individual* de acção educativa porque o processo de ensino-aprendizagem implica sempre uma acção social (Durkheim, 1963) uma relação entre duas pessoas, uma partilha, uma concordância ou um conflito. Por *espaço individual* consideram-se aqui os momentos em que o professor se encontra com os seus alunos, sem a interferência explícita de outro professor, em que toma decisões individualmente que vão afectar directamente os processos de ensino-aprendizagem.

2.º PASSO

Problemas de Investigação

2.1 Questões orientadoras

A complexidade da escola implica que os seus problemas tenham de ser encarados com uma multiplicidade de olhares, uma visão holística em que o particular e o global pactuam para desenhar e percorrer o caminho mais adequado. A identificação e a resolução de problemas através de um esforço conjunto dos seus elementos, de um compromisso no planeamento, na acção e na avaliação, implicam que a escola seja uma instituição orgânica e, por isso, dinâmica, em que todos os que nela trabalham têm o poder e a responsabilidade de, simultânea e interdependentemente, construir o melhor dos presentes e preparar o melhor dos futuros, centrando todos os esforços no desenvolvimento dos alunos. Esta é uma escola que tem de ser vista com inteligência própria, uma inteligência que surge de uma visão partilhada de princípios, metas e acções, uma *Inteligência Colectiva*.

Uma *Escola Inteligente* é a que, utilizando a sua história e o seu saber colectivo, é capaz de continuar a aprender, construindo diferentes tipos de conhecimento, experiências e ideias, de forma a estar confiante perante os acontecimentos e os problemas que vão surgindo, desenvolvendo as competências que lhe permitem decidir o que fazer (MacGilchrist, 1997). É uma escola que centra o seu trabalho nos processos de aprendizagem, mantendo-se atenta ao que se passa dentro e fora da escola, estruturando a sua acção em informação actualizada, interpretada e transformada de acordo com as suas próprias necessidades, tendo em conta, quer o sentido global da necessidade (o que interessa à escola, na generalidade), quer o sentido mais estrito de cada pessoa (o que interessa a cada aluno para aprender melhor, o que interessa a cada professor para ensinar com mais eficácia).

A *Inteligência* desta escola torna relevante a *informação*, a *reflexão* e o *dinamismo* (Perkins, 1997), às quais se associam outras qualidades como a *comunicação*, a *colaboração* e a *ética*.

Os conceitos de *Inteligência*, de *Aprendizagem* e de *Mudança*, estão

intrinsecamente relacionados, já que é pela reflexão em torno dos processos e dos resultados que a escola aprende e, desta forma, constrói os melhores quadros de decisão e acção e se desenvolve, respeitando as exigências da sua missão.

A reflexão é levada a cabo por, maioritariamente, professores e alunos, tendo por base acções organizadas segundo esquemas lógicos em que os protagonistas são também professores e alunos. Desta forma a organização da escola e o desenvolvimento do currículo dependem do desenvolvimento dos professores e dos alunos, do que aprendem.

A *Inteligência da Escola*, por ter uma natureza colectiva e dinâmica, constrói-se através de uma visão complexa e integrada do desenvolvimento de cada uma das dimensões da escola, gerando *Aprendizagem* e promovendo a *Mudança*.

Em face destes pressupostos colocam-se quatro grandes questões que se constituem como pilares desta investigação e que se interrelacionam tão profundamente que não é possível focar uma sem tocar nas outras.

- A primeira grande questão contrasta as qualidades de uma *Escola Inteligente*, como paradigma, com as da *Escola Real*, viva. Em face da complexidade da escola, das pessoas diferentes que a constituem, dos hábitos profissionais desenvolvidos, das orientações curriculares nacionais, é possível encontrar as manifestações de uma *Inteligência Colectiva* que seja representativa da identidade da Escola? A Escola expressa e desenvolve uma *Inteligência Colectiva* que lhe permite resolver os seus problemas e perseguir as metas que define? Enfim, a *Escola é Inteligente*? E tem consciência da sua inteligência?
- A segunda grande questão relaciona-se com o papel do professor na construção e na manifestação da *Inteligência* e nas condições que permitem a sua participação na dinâmica escolar. O que implica ser Professor numa Escola que pretende responder aos seus problemas através de uma acção própria, única, contextualizada? Que papéis tem um professor de desempenhar quando na Escola se constrói um projecto com diferentes níveis de abrangência? Que potencialidades e que constrangimentos influenciam o trabalho do professor? Existem, na escola, con-

dições e vontade para que o professor sinta que participa nas decisões curriculares da escola e da turma, que é um elemento importante na identificação dos problemas, no desenho das soluções e na avaliação das acções? O professor sente-se responsável pelas aprendizagens dos alunos, como elemento de um grupo coeso e coerente? Em suma, o *Professor participa, conscientemente, na construção da Inteligência da Escola?*

- A terceira questão, está directamente relacionada com as manifestações da inteligência e prende-se com a aprendizagem da própria escola em face das experiências realizadas e da avaliação desenvolvida. A escola aprende? Os professores valorizam a sua aprendizagem tendo em vista a construção de conhecimento significativo para a acção profissional, para a concretização com sucesso dos papéis que têm de viver dentro da escola? O conhecimento é partilhado e aprofundado por várias contribuições e constitui-se como um conhecimento da escola? Existem condições para a construção de um ambiente de aprendizagem baseado na reflexão individual e conjunta, e na partilha de conhecimentos e ideias? *A escola, realmente, aprende e tem consciência dessa aprendizagem?*
- A quarta grande questão relaciona-se com o uso que a Escola faz do conhecimento, das aprendizagens que realiza. Os dados resultantes da avaliação dos processos e dos resultados são o trampolim para a inovação e para a mudança? As acções inovadoras ficam no domínio da acção individual ou são apropriadas por outros que as experimentam, as adequam, as transformam, até que outras acções mais eficazes as substituam? É possível identificar as aprendizagens que exigiram as mudanças da escola, mudanças que implicaram a transformação de concepções e, conseqüentemente, de acções, não apenas numa ou noutra pessoa, mas num conjunto alargado de professores? *A mudança educativa resulta da aprendizagem da escola?*

As quatro questões-chave deste estudo podem ser resumidas, de forma muito simples:

- A escola é inteligente e há uma consciência colectiva dessa inteligência?
- De que forma o professor participa na Inteligência da Escola?
- A escola tem consciência da sua aprendizagem?
- A escola, porque aprende, desenvolve processos de mudança?

O que está em causa, como núcleo central destas questões e que configura a complexidade, é a *consciência* que os professores têm (e o uso que fazem) do seu poder e do poder dos alunos, pais e outros parceiros, no desenvolvimento de uma *Inteligência Colectiva* que procure, persiga, avalie e reajuste os melhores cenários para cumprir as finalidades da Escola.

Este estudo desenvolveu-se numa escola do ensino básico e por isso todas as questões aqui formuladas dirigem-se-lhe directamente. Esta escola representou um contexto real de aprendizagem, com as suas características próprias que contribuíram para criar condições irrepetíveis. As pessoas que estiveram envolvidas, professores, alunos, encarregados de educação e outros parceiros do processo educativo enriqueceram cada um dos momentos com a sua visão, a sua voz, a sua vontade, os sonhos, o entusiasmo ou o desânimo, a energia ou o cansaço que transportavam consigo.

As quatro questões que nortearam este estudo pretendiam perceber as exigências do trabalho do professor quando integrado numa organização que desenha e desenvolve um projecto, a sua contribuição para o colectivo, para a construção de um conhecimento que interessa a todos e que tem como preocupação central a aprendizagem dos alunos. O estudo também pretende identificar os papéis assumidos por outros parceiros do processo educativo e os medos que ainda vivem no mundo oculto das relações escolares.

A Figura 3 (na página seguinte) apresenta o quadro problemático que se pretende investigar no sentido da realidade vivida numa escola de ensino básico e do seu desenvolvimento. A *Inteligência* da escola constitui o suporte para a construção das competências que permitem à escola *Aprender* e é esta *Aprendizagem* que desenha a *Mudança*?

Neste quadro pretende-se perceber qual o papel do *Professor* e do *Aluno* (e o envolvimento de outros) na construção e desenvolvimento da *Inteligência*, na identificação da *Aprendizagem* pela construção de significados e,

depois, no desenho e na concretização da *Mudança*. O papel do *Professor* e do *Aluno* é, aqui, entendido simultaneamente no sentido da sua acção individual e da sua intervenção enquanto elementos de diversos grupos, no sentido da resolução de problemas e na construção individual e colectiva do conhecimento.

A posição central que o professor ocupa na figura, corresponde à *responsabilidade* que lhe é atribuída na gestão dos processos capazes de promoverem o desenvolvimento da *Inteligência da Escola*, responsabilidade essa que lhe é conferida pelo exercício da sua profissão: dentro da escola ele é, provavelmente, o único especialista nos processos de ensinar e de aprender. É de notar que, apesar disso, o professor não está sozinho na posição central que ocupa no esquema e terá de saber gerir a partilha da centralidade.

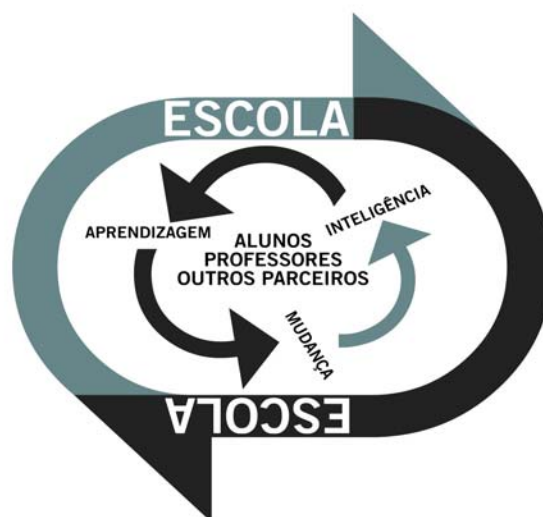


Figura 3 - Inteligência, Aprendizagem e Mudança - Quadro representando as problemáticas que estruturam este estudo. Estas três dimensões, *Inteligência*, *Aprendizagem* e *Mudança*, influenciam-se mutuamente, através do desenvolvimento conjunto.

2.2 Objectivos do estudo

Os objectivos deste estudo prendem-se com o papel do professor na escola e com a compreensão da sua responsabilidade na construção das condições que justificam e sustentam a mudança, tendo em vista o desenvolvimento da escola, como espaço de aprendizagem. Esse papel passa também pela abertura de espaços de participação, nomeadamente aos alunos e pela parti-

lha de ideias, conceitos, metas, decisões e acções que influenciem a dinâmica da Escola numa perspectiva de desenvolvimento colectivo.

Assim, pretende-se:

- discutir os conceitos de *Inteligência, Escola Inteligente e Inteligência Colectiva*;
- compreender a dinâmica de uma escola, procurando manifestações da sua inteligência;
- identificar as responsabilidades do professor na construção da *Inteligência da Escola* e na manifestação dessa inteligência através da colaboração no desenho e no desenvolvimento de um projecto próprio, com vários níveis de abrangência;
- identificar os espaços de acção dos outros elementos da comunidade educativa e dos níveis de colaboração que se estabelecem;
- procurar, na construção (e reformulação) do projecto, as linhas de coerência, de equilíbrio, de adequação e de flexibilidade curriculares;
- identificar os espaços de liberdade que podem ser utilizados pelos professores e por outros intervenientes nos processos educativos;
- identificar os constrangimentos à construção e ao desenvolvimento do projecto da escola, reportando a cada um dos níveis de desenvolvimento desse projecto;
- relacionar a construção do projecto de escola com as reais condições para a aprendizagem;
- identificar os efeitos dos resultados da avaliação na dinâmica da escola e na aprendizagem;
- discutir a *Inteligência da Escola* em face das dinâmicas de trabalho desenvolvidas durante o período de investigação;
- construir uma visão crítica sobre as possibilidades da Escola construir e desenvolver uma *Inteligência Colectiva*, através do seu Projecto;
- apresentar os argumentos que fazem do Projecto de Escola um instrumento essencial na construção e desenvolvimento da *Inte-*

Inteligência da Escola.

Estes objectivos não estabelecem um quadro estanque mas são um ponto de partida, os primeiros elos da espiral que constituem a construção do conhecimento sobre uma escola real, o seu funcionamento e o papel que é permitido que os professores assumam. O estudo revela, momento a momento, novas questões e, consequentemente, novos objectivos.

Tal como o conjunto de objectivos revela, o Projecto de Escola será considerado o instrumento gerador de todas as decisões e acções. Nesse sentido, a compreensão das várias dimensões, visões e metodologias, estratégias presentes na construção do projecto, em cada um dos seus níveis de desenvolvimento, é também um objectivo, tal como se representa na Figura 4.



Figura 4 - O Projecto de Escola como resultado da tríade *Inteligência, Aprendizagem e Mudança*.

No Projecto de Escola, um retrato dos processos que facilitam a aprendizagem dos alunos, estão presentes as concepções dos professores, as suas acções reveladoras da convicção com que abraçaram o seu trabalho e, muitas vezes, a decepção decorrente da distância do que é vivido e do que foi projectado. Assim, um dos objectivos centrais deste estudo é compreender os vários aspectos decorrentes da responsabilidade do professor na construção e desenvolvimento do projecto de escola, tendo como central, o desenvolvimento dos alunos (Figura 5, na página seguinte).



Adaptado de Alonso (1997)

Figura 5 - O Projecto de Escola é potenciador do desenvolvimento profissional, do desenvolvimento organizacional e do desenvolvimento do currículo, existindo uma interdependência estreita entre eles, crescendo ou estagnando em conjunto.

Em jeito de conclusão pode-se dizer que este trabalho pretende questionar, pelo estudo de uma escola real, as dimensões da *Inteligência Escolar* relacionando-as com a *Aprendizagem* que geram e com a *Mudança* implicada, encontrando ainda as forças que impulsionam o desenvolvimento dos professores, da organização, do currículo e dos alunos, num quadro de dinâmicas profundamente interdependentes, como mostra a Figura 6.

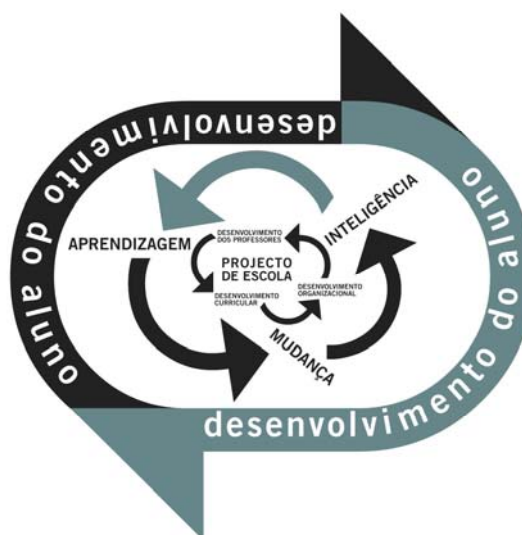


Figura 6 - Esquema globalizador da investigação, mostrando a dinâmica e a interdependência entre o desenvolvimento das dimensões escolares e a *Inteligência*, a *Aprendizagem* gerada e a *Mudança* implicada pela construção de um Projecto de Escola.

2.3 Contexto de Investigação - o Retrato de uma Escola

A investigação teve lugar numa escola básica do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, a Escola da Torre, como já foi referido. Durante este estudo, a escola transformou-se na sede de um agrupamento vertical, agregando duas outras escolas do 1.º ciclo.

A investigação decorreu em vários ambientes interdependentes em que o professor teve de desempenhar papéis diversos, integrando-se também em grupos pedagógicos diferentes, como é o caso do conselho de turma ou do grupo de acompanhamento do projecto curricular de escola.

A escola onde decorreu o estudo é uma escola urbana, com cerca de mil e quinhentos alunos, distribuídos por nove anos de escolaridade. Como a maioria das escolas portuguesas actuais os alunos pertenciam a diferentes grupos culturais, apresentando necessidades educativas muito diversificadas.

A investigação iniciou-se num tempo de grande insegurança mas também de grande expectativa e esperança e decorreu ao longo de um período em que a esperança foi perdendo força e foi necessário lutar contra a desilusão causada especialmente pela não concretização de promessas institucionais, pelo esfriamento dos estímulos formais, pela falta de tempo e pelo desgaste de correr contra um sem número de marés.

Foi o tempo em que as escolas foram colocadas perante um processo de desenvolvimento da inovação, primeiro, através da vivência da Gestão Flexível do Currículo como opção e experiência e, depois, através da Reorganização Curricular, como obrigação legislativamente instituída.

As dimensões da inovação prenderam-se não só com a importância das características do contexto para a construção do projecto curricular da escola e das turmas onde naturalmente estava implicado o professor e a sua autonomia, mas também com a publicação de um currículo para o ensino básico, estruturado no desenvolvimento de competências essenciais, e com a operacionalização de medidas concordantes com as orientações e as regras que pretendiam organizar a escola e clarificar o papel dos alunos, dos professores e dos outros implicados nos processos educativos, formando um triângulo problematizador do pensamento e da acção educativa e que conforma a constru-

ção do projecto da escola, tal como se pretende representar na Figura 7.

Diferenciam-se os três vértices do triângulo ao considerar que:

- o Currículo Nacional é apresentado com um grau de abrangência suficientemente grande para que possa ser interpretado em função de cada contexto,
- as orientações curriculares facilitam a interpretação, isto é, permitem uma compreensão em face das singularidades de cada escola,
- as regras, formalizadas através de inúmeros decretos, despachos e portarias, implicam que a escola obedeça, cumpra, qualquer que seja a perspectiva adoptada e a profundidade das dificuldades identificadas.

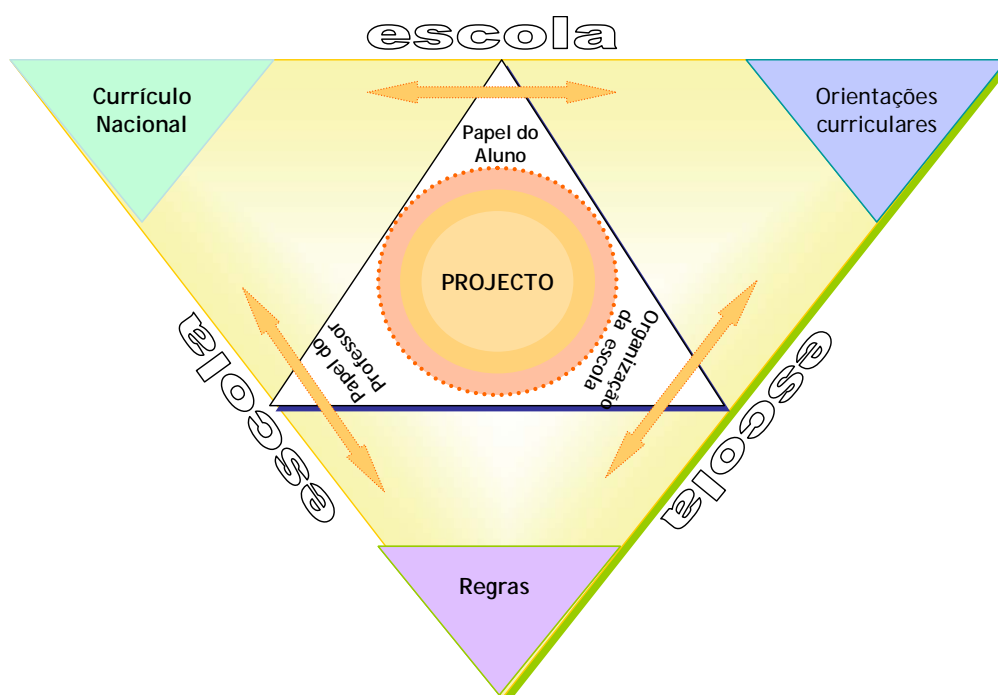


Figura 7 - Representação das forças que influenciam a construção do projecto no quadro de inovação exigido na Reorganização Curricular: um vértice é ocupado pelo currículo, outro pelas orientações que permitem o desenvolvimento contextualizado desse currículo e o terceiro vértice pelas regras, as leis que têm de ser cumpridas, qualquer que seja a perspectiva educacional defendida pela escola.

Estes três corpos, para que possam ser considerados em simultâneo, têm de ser tratados com um cuidado neutralizador das forças. Se assim não for, surgem situações conflituais que tornam instável o equilíbrio que se deve

estabelecer entre o papel do aluno, o do professor e a organização da escola.

Esta vai ser uma descrição muito sumária da Escola da Torre porque, ao longo deste trabalho, surgirão muitas oportunidades para conhecer melhor as pessoas e a organização da escola. Um dos capítulos será dedicado à construção do seu Projecto Curricular e aí, naturalmente, será apresentado o conjunto de características que configurará todo o trabalho da escola, contextualizado às pessoas que nela convivem, à cultura por elas construída.

Os dados que vão ser apresentados foram retirados, essencialmente, de dois registos:

- o documento que apresenta o projecto educativo da escola para o triénio 1999/2002 e que serviu de organizador geral durante os primeiros anos da experiência da Gestão Flexível do Currículo,
- o documento referente à primeira fase da Avaliação Integrada das Escolas, efectuada por uma equipa da Inspeção-Geral da Educação, no ano lectivo 1999/2000, no primeiro ano em que a escola viveu a Gestão Flexível do Currículo.

Recorri ainda aos registos que efectuei quando cheguei à escola e que serviram para me enquadrar naquele espaço e naquela dinâmica.

A Escola da Torre nasceu em 1973.

Iniciou as suas actividades num edifício antigo, que tinha sido durante muitos anos um colégio interno para raparigas. Ao fim de algum tempo esse edifício começou a mostrar-se inadequado para albergar uma escola, quer quanto à necessidade de espaços de trabalho mais ajustados à numerosa população escolar, quer quanto à conservação desses espaços. A solução passou pela construção de cinco pavilhões na quinta que rodeava o palácio. No entanto, esses novos espaços mostraram-se insuficientes e, apesar da degradação e inadequação, parte do edifício inicial ainda hoje é aproveitado quer para salas de aula, quer como local de residência de vários clubes e oficinas do enriquecimento curricular.

Para a Escola da Torre vêm crianças e jovens das duas maiores freguesias urbanas da cidade, correspondendo a

uma área extensa, abrangendo ruas das mais antigas da cidade e novas urbanizações com forte densidade populacional. Em consequência, a população escolar é proveniente de estratos sócio-económicos e culturais muito diferenciados e heterogéneos, integrando alunos oriundos de alguns núcleos populacionais, tais como bairros sociais ... onde são evidentes indicadores de ruptura social e comportamento de risco (Projecto Educativo, 1999).

O número de alunos oscilou nos últimos anos acima dos mil e quinhentos, distribuindo-se por cerca de sessenta turmas dos 2º e 3º ciclos. Aproximadamente um quarto dos alunos da escola tinha apoio sócio-educativo através de modalidades variadas, logo a partir do início do ano lectivo. Com base nestes dados a escola reconheceu que existia um número elevado de alunos com dificuldades de aprendizagem.

No seu conjunto, os alunos apresentavam uma grande diversidade de etnias e de países de origem. Para além da nacionalidade portuguesa que, naturalmente, estava em maioria, encontravam-se ainda representadas mais quinze nacionalidades: americana, angolana, australiana, brasileira, cabo-verdiana, canadiana, chinesa, francesa, guineense, jugoslava, macaense, moçambicana, suíça, russa e venezuelana, mostrando como a realidade da escola deveria estar marcada por inúmeras manifestações de multiculturalidade.

Os professores eram cerca de cento e sessenta, sendo, no 2.º ciclo, um corpo completo e, por isso, bastante estável, mas havendo grande mobilidade a nível do 3.º ciclo.

O pessoal não docente integrava o psicólogo educacional, cerca de trinta auxiliares de acção educativa, oito administrativos, dois seguranças, cinco auxiliares onde se incluíam os cozinheiros e dois técnicos de acção social. Apesar de poder parecer que é um número elevado de pessoas, os problemas decorrentes da dispersão dos espaços e das características da população escolar atestavam a sua insuficiência. Para ultrapassar este problema a escola recorreu aos programas ocupacionais do Centro de Emprego.

Os encarregados de educação representavam-se por uma associação com uma direcção participativa e colaborativa. No entanto, na generalidade, os pais participavam pouco na dinâmica da escola. Existia também uma associação de estudantes que não se mostrava muito activa.

As instalações da escola, como já foi referido, eram constituídas por edifícios dispersos com muitos *cantos* difíceis de observar. Não existia um pavilhão desportivo, os recreios cobertos eram diminutos, um dos edifícios (o que tem a Torre) encontrava-se extremamente deteriorado embora tivesse de continuar a ser utilizado em face da sobrelotação da escola, muito do material escolar (carteiras, quadros negros,...) estava degradado.

Os apoios ao desenvolvimento do currículo, conhecidos por *projectos de complemento ou enriquecimento curricular*, eram variados e constituíam um orgulho para a escola: o centro escolar de informática, a biblioteca, o centro de recursos e mediateca, a ludoteca, o jornal da escola (onde se preparava uma versão *on-line*), o clube da floresta, a rádio-escola, a oficina da saúde, a oficina da música, o clube de teatro e o desporto escolar.

Estes núcleos, clubes e oficinas, mantinham-se bastante estáveis porque dependiam dos professores que faziam parte do quadro da escola. Em cada ano lectivo, esta listagem podia ser enriquecida pela participação dos novos professores que ficavam colocados na escola.

Os dois documentos consultados identificaram, nem sempre de forma concordante, os factores condicionantes do sucesso educativo.

O Quadro 1, na página seguinte, organiza esses factores segundo seis dimensões conformadoras do projecto educativo: os alunos, os professores, as parcerias, os projectos, a organização e os recursos da escola.

A escola identificava como potencialidades para o processo educativo, cinco das seis dimensões. Os alunos, não incluídos neste grupo, eram considerados como sendo factores constrangedores do sucesso. O contrário acontecia com os professores, a organização da escola e os projectos escolares que eram vistos como possuindo apenas a faceta da potencialidade.

Em resumo, os constrangimentos encontravam-se nos alunos, nos espaços físicos da escola e na dificuldade de estabelecer parcerias com outras pessoas e organismos que pudessem apoiar o trabalho escolar.

Os dados presentes neste quadro e retirados do projecto educativo foram recolhidos através da aplicação de um questionário à comunidade educativa e representavam a perspectiva colectiva das pessoas da escola.

| Dimensões | Factores potenciadores do sucesso educativo | Factores constringedores do sucesso educativo |
|----------------|--|---|
| Os Alunos | – | Existência de elevado número de alunos provenientes de bairros com problemas de ordem social, familiar e económica, muito complexos. Existência de um número assinalável de alunos com necessidades educativas especiais. |
| Os Professores | O corpo docente é satisfatoriamente estável em termos de quadros, maioritariamente profissionalizado e com muita experiência. Há o comprometimento de um número significativo de professores num percurso para a inovação, tendo como meta a escola inclusiva. Os professores recorrem a práticas pedagógicas diversificadas, activas e motivadoras. | – |
| Parcerias | Parceria gratificante, pela sua eficácia com a Associação de Pais através da sua direcção | Dificuldades de articulação entre os serviços da educação, saúde, segurança social e justiça. Corpo não docente insuficiente. |
| Projectos | Existência de projectos/experiências pedagógicas (Gestão Flexível do Currículo, currículos alternativos, projectos de desenvolvimento curricular em diferentes áreas, projectos resposta ao insucesso no 3.º ciclo) Oferta diversificada de modalidades de apoio educativo e de enriquecimento curricular. | – |
| Organização | Os órgãos de administração e gestão funcionam em pleno, nos termos do Regulamento Interno, o que contribui para o clima de estabilidade que se vive na escola. Liderança forte, com visão estratégica global onde impera a vontade de inovar e de flexibilizar e onde existe uma consciência da função social da escola. | – |
| Recursos | Apetrechamento possível através da candidatura a projectos no âmbito dos II e III Quadros Comunitários de Apoio (equipamento para a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação). Excelentes equipamentos audiovisuais e informáticos. | A arquitectura da escola não é adequada às necessidades dos alunos, não sendo funcional. Não há pavilhão gimnodesportivo Os espaços são insuficientes para o número de alunos - a escola está sobrelotada. É uma escola fisicamente dividida devido à dispersão dos espaços. |

Quadro 1 - Factores condicionantes dos processos de aprendizagem identificados pela Escola da Torre e registados no documento que apresenta o Projecto Educativo para o triénio 1999/2002 (Fonte: *Projecto Educativo da Escola da Torre, 1999/2002* e *Avaliação Integrada da Escola Básica, 2000*)

Esta perspectiva é uma manifestação da inteligência colectiva da escola, uma inteligência que parece colocar os professores no centro do processo educativo através do desenvolvimento de um ensino de qualidade, já que não são factores de constrangimento. Em contrapartida os alunos, dadas as suas características contrariam a acção dos professores.

É de realçar que “grande parte do sucesso da escola (taxa de transição/conclusão) se deve a um corpo docente de elevado profissionalismo e cujo núcleo duro é constituído por professores que acumularam nesta escola um excelente capital de experiência” (Ferreira, 2000, p. 13).

Realmente, as taxas de transição e conclusão que a escola apresentou no ano anterior à elaboração dos documentos aqui referidos como fontes de informação, foram bastante altas, como mostra o Quadro 2. No entanto, a percentagem de alunos que transitaram, no 9.º ano, com aprovação a todas as disciplinas do currículo, foi de 45,5%, isto é, menos de metade, e a taxa de insucesso na disciplina de matemática, no mesmo ano, foi próxima dos 41%.

| Ano de escolaridade | Número de alunos* | | Taxa de transição |
|---------------------|-------------------|-------------|-------------------|
| | Inscritos | Transitados | |
| 5.º | 289 | 272 | 94,1% |
| 6.º | 336 | 323 | 96,1% |
| 2.º Ciclo | 625 | 595 | 95,2% |
| 7.º | 345 | 298 | 86,4% |
| 8.º | 262 | 226 | 86,3% |
| 9.º | 312 | 290 | 92,9% |
| 3.º Ciclo | 919 | 814 | 88,6% |

*No final do ano lectivo 1998/99

Quadro 2 - Taxas de transição do ano lectivo 1998/99 (Fonte: Ferreira *et al.*, 2000, p. 12)

Os dados apresentados parecem apenas ter em conta a visão dos professores, mostrando-se indiferentes pelo que pensam e sentem os alunos, os pais e as restantes pessoas que, de alguma maneira, participaram nos processos de aprender.

É interessante relacionar os factores condicionantes do processo educativo (Quadro 1, p. 50) com os motivos que a escola apresentou para explicar a adesão à experiência da Gestão Flexível do Currículo e que exigiam a mudança das práticas (ver Figura 16, na página 240).

Os argumentos apelavam à necessidade de mudar uma escola que se identificava como uma estrutura organizativa fechada, desfasada do quotidiano dos alunos, com uma cultura dominante elitista e acentuada exclusão social, onde os saberes existiam compartimentados.

É como se estivéssemos perante duas vozes:

- Uma voz que compreendia os professores no seu esforço para ensinar alunos que não queriam ou não podiam aprender e
- outra voz que compreendia os alunos e que queria alterar o sentido do esforço dos professores para o tornar compatível com as necessidades de todas as crianças e jovens, mergulhadas como estavam nas suas culturas de pertença.

Não há uma crítica explícita à acção dos professores, mas sim às decisões curriculares impostas aos professores, por um núcleo governativo central que valorizava a uniformização, a disciplinarização, a impessoalidade, a indiferença aos inúmeros aspectos culturais capazes de interferirem com processos de ensino padronizados e elitistas.

Esta é uma dimensão crucial na Escola da Torre: apesar de todos os conflitos que foram surgindo, de toda a argumentação e contra-argumentação, das fortes diferenças que se identificaram no pensamento e na acção de pessoas e de grupos, os professores foram sempre vistos, globalmente, por pessoas valiosas, com as suas perspectivas educacionais, os seus valores, os seus esforços pessoais, numa visão positiva e apreciadora. Esta visão implicou que a inovação se tivesse de estruturar em processos de investigação, de experiência, de aprendizagem, isto é, em processos que levassem os professores a repensar as suas concepções, a avaliar efeitos, a manter ou a mudar práticas, consoante o conforto profissional sentido.

Esta dimensão de respeito pelo pensamento de cada professor e pela sua acção profissional individual ou colectiva foi desenvolvida a partir das características das pessoas presentes no conselho executivo, apoiadas nesta

demanda por muitas outras pessoas da escola.

Foi também responsável pela duplicidade de visões presentes em documentos e em acções: alguns mostravam uma escola centrada no professor e outros mostravam-na a caminho da mudança, uma escola centrada nos alunos. Foi o que aconteceu com o projecto educativo que aqui é referido como fonte de informação e os documentos que justificaram a Gestão Flexível do Currículo, a que mais tarde farei referência.

A duplicidade pode ser também observada quando se comparam os factores condicionantes, os problemas diagnosticados pela comunidade educativa e as estratégias que foram realizadas para os colmatar (Quadros 3 e 4, p. 54 e p. 55).

Pode referir-se, como exemplo, que no caso dos professores, apesar de serem considerados como potencialidade, eram identificados alguns problemas no âmbito da desmotivação e da falta de formação, tendo sido despolegadas algumas acções no sentido de os resolver.

Quanto aos alunos, os problemas eram numerosos e profundos, identificando desmotivação, conflito, desintegração, insatisfação, instabilidade emocional, indisciplina e, obviamente, dificuldades de aprendizagem.

As estratégias enunciadas tocavam esses problemas embora se focassem maioritariamente no apoio às dificuldades dos alunos e apenas superficialmente à integração e à promoção da qualidade do tempo que o aluno passava na escola, dentro e fora da sala de aula.

As estratégias surgiam como já estando em desenvolvimento, isto é, já tendo sido experimentadas no ano anterior mas não é referida a sua avaliação, nomeadamente o valor dos efeitos que provocaram. Naturalmente que se entende que se são repetidamente propostas é porque algum efeito positivo devem ter tido e, por isso, implicitamente, pode-se ler o seu sucesso.

Repare-se ainda que, neste momento da vida da escola, a participação na Gestão Flexível do Currículo foi considerada como uma estratégia entre outras. Neste momento, ainda não foi apreendido o significado do que é construir um projecto curricular e como ele é o clarificador e negociador de todos os movimentos da escola.

| Crítérios | Problemas diagnosticados | Estratégias experimentadas |
|-------------|--|---|
| Alunos | Os comportamentos dos alunos, frequentemente geradores de indisciplina e violência fora e dentro da sala de aula, sendo estes comportamentos originados essencialmente por elementos de determinados grupos, devidamente identificados. Dificuldades de integração e de aceitação de regras por parte de alguns alunos. Desmotivação para o estudo de um grande número de alunos. Falta de assiduidade. Número significativo de alunos com comportamentos indiciadores de instabilidade emocional e de dificuldades de concentração. Abandono escolar de alguns alunos. | Incentivo à acção da Associação de Estudantes. Promoção de algumas medidas para o apoio individualizado a alguns alunos (centro de aprendizagem, gabinete de psicologia, e outros). |
| Professores | Necessidade de formação de docentes nas áreas abrangentes dos problemas detectados. Desmotivação por parte de alguns professores. | Promoção de formação especializada pelo centro de formação. |
| Parcerias | Dificuldades nas saídas profissionais dos alunos com necessidades educativas especiais. Falta de psicólogo, no quadro dos não docentes da Escola. Concentração frequente das imediações da escola de elementos estranhos à escola, causadores de distúrbios. Falta de serviços de apoio médico. Falta de assistente social e animadores culturais. | Reforço dos contactos família-escola. Colaboração com o Centro de Formação. Recurso ao centro de emprego para suprir as necessidades da escola em termo de auxiliares de acção educativa. Colocação temporária de um psicólogo através do recurso a fundos disponibilizados pelo Programa Operacional da Educação em Portugal (PRODEP). Colaboração da Polícia de Segurança Pública e do Ministério da Educação na segurança da escola. |
| Projectos | — | Implementação da Gestão Flexível do Currículo. Exploração de espaços alternativos à sala de aula. Currículos alternativos e adaptações curriculares |
| Organização | Excesso de alunos com <i>necessidades educativas especiais</i> por turma. | Melhoria dos critérios de organização das turmas Valorização do papel do Director de Turma e do conselho de turma. Plano Anual de Actividades muito diversificado. |
| Recursos | — | Máxima rentabilização dos espaços escolares. Criação do Centro de Aprendizagem. Apoio educativo a alunos com necessidades educativas especiais. Expansão do Centro Escolar de Informática Implementação dum programa de automação da escola. |

Quadro 3 - Problemas identificados pela Escola da Torre e estratégias implementadas para a sua resolução, organizados segundo seis dimensões conformadoras do projecto da escola.

Em face dos dados anteriormente apresentados, o Projecto Educativo da Escola da Torre definiu os princípios orientadores da sua acção. Assim, a escola devia:

- ser democrática e plural;
- ser inclusiva e integradora da diferença e promotora do sucesso;
- ser fomentadora da coesão social;
- defender a liberdade como responsabilidade;
- trabalhar com todos, incluindo os alunos, na conquista da sua autonomia e a de cada um;
- defender os valores da Paz;
- oferecer oportunidades educativas a todos os seus alunos em função das suas necessidades;
- ser parceiro privilegiado da família, sem a substituir;
- ser aberta à colaboração como parceira de outras instituições;
- oferecer segurança e tratar todos com justiça;
- ser humanista, solidária e defensora dos direitos humanos;
- trabalhar na construção do seu Projecto Curricular, tendo como referência o Currículo Nacional;
- promover competências para a integração no mercado de trabalho ou para o prosseguimento de estudos.

São também definidos os objectivos do projecto da escola, através de uma longa lista de intenções que se relacionam intimamente com a construção ou o desenvolvimento de, entre outros:

- mais e melhores aprendizagens para todos;
- interdisciplinaridade dos saberes;
- Projecto Curricular de Escola;
- reforço da Língua Portuguesa;
- competências gerais e transversais;
- modelos de referência positivos;
- educação para a cidadania;
- educação para a saúde e para a estética;
- identidade da escola;

- formação contextualizada às necessidades de professores e funcionários;
- parceria com os pais e os encarregados de educação;
- parceria com a autarquia.

Para conseguir concretizar os seus objectivos foi delineado um conjunto de estratégias, sendo indicados alguns grupos pedagógicos como sendo especificamente responsáveis pelo desenvolver dessas acções (Quadro 4).

| Estratégias | Responsabilidade |
|--|---|
| Definição das competências gerais, transversais e específicas a desenvolver pelos alunos | Conselho pedagógico e estruturas de orientação educativa |
| Promoção da interdisciplinaridade, articulação horizontal e vertical dos programas | Departamentos curriculares |
| Adopção de medidas de flexibilização curricular e avaliação da sua eficácia | - |
| Potenciação do ensino tecnológico, artístico, dos currículos alternativos e das actividades pré-profissionais | - |
| Reforço dos serviços especializados de apoio educativo através da frequência de formação específica pelos professores, da promoção de cursos de especialização, da instalação de um serviço de psicologia e orientação educativa e pela designação de tutores. | - |
| Reforço das medidas compensatórias de aprendizagem | Centro de aprendizagem e área do estudo acompanhado no âmbito da Gestão Flexível do Currículo |
| Desenvolvimento e concretização do Plano Anual de Actividades em articulação com os projectos curriculares de turma | - |
| Operacionalização do Regulamento Interno, especialmente do capítulo referente aos Direitos e Deveres | - |
| Combate à sobrelotação da escola junto das entidades responsáveis | - |
| Defesa da ideia, junto das entidades responsáveis, da urgência de construção de um pavilhão gimnodesportivo | - |
| Aplicação do plano de evacuação e emergência da escola | - |
| Estabelecimento de protocolos de formação pré-profissional com empresas de forma a abarcar os alunos com dificuldades de aprendizagem e de integração, nomeadamente, os alunos com necessidades educativas especiais. | - |
| Proposta de acções de formação para pessoal docente e não docente | Centro de Formação da área da Escola |

Quadro 4 - Estratégias propostas para possibilitar a concretização dos objectivos definidos.

Nos casos em que não houve nenhuma indicação subentende-se que a responsabilidade é partilhada por todos os órgãos pedagógicos da escola. Na realidade, nem todos podem ter feito essa leitura, entendendo antes que a não indicação de responsabilidades explícitas significava a possibilidade de descomprometimento.

Estes dados permitem compor o retrato da Escola da Torre, das problemáticas e preocupações e dos dispositivos de que a escola se munuiu para conseguir concretizar as suas finalidades.

Falta apenas perceber de que modo a comunidade educativa se apropriou e é protagonista deste corpo de análise e decisão.

Na altura em que se inicia este estudo, o documento que apresentava o projecto educativo era conhecido por um pequeno número de elementos da escola: os elementos do conselho executivo, os coordenadores dos directores de turma e alguns elementos do conselho pedagógico. Como documento, não parecia ter sido grandemente discutido.

No entanto, a escola tinha um rumo estruturado na interpretação que cada um fazia das leis vigentes, mais ou menos apoiado pelos grupos pedagógicos a que pertencia mas com uma independência quase total dos restantes grupos. Isto quer dizer que um professor de Matemática geria as suas aulas de acordo com a leitura que fazia do programa de Matemática e a legislação orientadora, especialmente a que definia os procedimentos de avaliação e as decisões do seu grupo disciplinar, mas pouco ou nada sabia sobre o que se passava no domínio da História ou da Educação Física. Nem mesmo a Área-Escola resolveu esta situação embora a possa ter reduzido em alguns casos particulares.

No primeiro ano em que estive na escola entendi que não tinha havido divulgação do projecto educativo, pelo menos de forma que eu tivesse tomado conhecimento. Percebi mais tarde que a construção do documento se tinha arrastado ao longo do ano lectivo por causa da preparação da escola para a Gestão Flexível do Currículo.

No ano seguinte, os colegas que questioneei sobre os aspectos essenciais constantes no projecto educativo, não foram muito esclarecedores. Alguns responderam, simplesmente, que não sabiam, outros davam respostas óbvias, tal como diminuir o insucesso ou aumentar a participação dos alunos nas actividades da escola. Esta realidade referia-se quer ao conhecimento dos princí-

prios, quer aos problemas identificados. No entanto, de forma avulsa, os professores conheciam algumas das estratégias que a escola estava a desenvolver e sabiam o que lhes era exigido. Isto significava que não havia um conhecimento global do projecto educativo, mas um conhecimento solto, desagregado, movido pelos problemas particulares que cada professor enfrentava no seu dia a dia na escola. Quem tinha, nas suas turmas, alunos “difíceis”, sabia que existia um centro de aprendizagem, um projecto para o estabelecimento de tutorias e um gabinete de psicologia. Os professores das turmas onde se encontravam alunos com necessidades educativas especiais tinham algum conhecimento sobre os esforços que se estavam a desenvolver para preservar uma integração social desses jovens após a conclusão da escolaridade obrigatória. A maioria dos outros professores pouco sabia sobre esse problema.

Este conhecimento era mais profundo no caso dos directores de turma porque lhes cabia a responsabilidade de estudar as dificuldades apresentadas pelos seus alunos e relacioná-las com os recursos pedagógicos da escola.

O conhecimento sobre o projecto educativo parecia ser transmitido de pessoa a pessoa, ou por contactos pessoais entre os coordenadores dos vários projectos e programas, ou através de cadeias de perguntas e respostas, como um diálogo a que assisti e que é representativo de muitos outros:

“-Tenho um aluno que parece ter alguma instabilidade emocional. É muito agressivo com os colegas e mesmo com os professores. Passa mais tempo fora da sala de aula do que dentro, não sei o que fazer.

- Porque não falas com o psicólogo? Ou com o gabinete de tutoria?”

Claro que as estratégias globais como a articulação horizontal e vertical e a integração curricular teriam de ser desenvolvidas de forma a poderem representar um trabalho colectivo da escola e, de acordo com a visão utilizada nessa altura, era muito difícil de concretizar.

Desta análise pode-se deduzir que a Escola da Torre, no princípio deste estudo, era uma escola viva, dinâmica, preocupada com o sucesso dos seus alunos mas sem uma concepção e uma acção conciliadora com o conceito de projecto e, por isso, apresentando uma multiplicidade de imagens consoante a direcção do olhar do observador.

Olhando para uma direcção observava-se o descontentamento dos professores em face das características dos alunos que frequentavam a escola e que não respondiam construindo o sucesso que era esperado. É verdade que quase todos transitavam de ano e concluíam o ensino básico mas mais de metade não o faz a todas as disciplinas.

Olhando noutra direcção observava-se a vontade de aprender a mudar para poder responder às características desses mesmos alunos.

Era assim a Escola da Torre no início deste estudo.

Entra-se num portão largo guardado por um funcionário simpático, sorridente ou sorumbático e carrancudo consoante a pessoa que atravessa a porta. É assim. Logo à entrada se define como uma escola em que as emoções não estão encarceradas em convenções.

A primeira sensação tem a ver com o espaço: surgem os pátios cimentados onde crescem os pavilhões de dois andares, desnivelados, cortados por corredores cobertos e escadas curtas. Se for tempo de aulas, vêem-se alguns alunos dispersos, conversando encostados a muros ou sentados em bancos e uma maior aglomeração no campo de futebol, uns jogando, outros assistindo. Os professores e os funcionários estão dentro dos pavilhões, na sala de professores, na sala de directores de turma, trabalhando, bebendo o seu café, lentamente.

Se for tempo de intervalo, mergulha-se num mar de barulho: são centenas de crianças e jovens ocupando os pátios, rindo, gritando, correndo, enchendo todo o espaço, acotovelando-se, empurrando-se. No meio, avista-se um ou outro professor, reconhecido pelo porte e por uma certa aflição ao tentar abrir caminho com os manuais debaixo do braço em vez da mochila característica das culturas juvenis.

Na sala de professores o barulho é semelhante ao do exterior: dezenas de professores conversando, rindo, planeando, comentando, uns mais apressados porque assim que der o toque de entrada terão de se deslocar para o pavilhão mais afastado da sala de professores, outros mais calmos. Há uma fila junto do balcão do bar e os cafés, os copos de leite, os bolos e as torradas são servidos rapidamente. Há sempre risos largos e gargalhadas por entre sobrolhos mais carregados e expressões de maior indiferença. À porta da sala dos professores acumulam-se grupos de alunos espreitando, chamando, procurando um ou outro professor, confirmando que vão ter aula, dando recados ou, apenas, estando lá, porque gostam. Nos intervalos nunca é fácil entrar neste espaço. A auxiliar de acção educativa esforça-se, rabugenta, por desembaraçar a porta da sala dos professores mas, se o consegue, é apenas por breves momentos. Quando toca para entrar, os alunos correm para a entrada das suas salas, num redemoinho de roupas, braços e pernas e, depois, saem os professores, mais lentos, em grupos, dispersando-se pelos pavilhões.

Há sempre cartazes pelas paredes dos corredores e das salas de aula, trabalhos executados pelos alunos, nem sempre colocados de maneira muito organizada, nem sempre representando o melhor que se faz na escola. Se for uma época festiva encontram-se os adereços enfeitando todos os cantos.

Uma vez um professor disse-me que a primeira vez que tinha entrado na escola tinha ficado impressionado com a diversidade de pessoas que lá existia. Tinha-o compreendido observando os vários trabalhos expostos, as cores, os traços, cada aluno ou cada grupo de alunos, os seus professores, representados pelos trabalhos.

No Inverno, quando chove, a escola é muito triste. Os alunos acumulam-se nos corredores cobertos enquanto os pátios se enchem de água e lama. As salas ficam frias, húmidas, escorregadias, deso-

ladas. Todos afastam as gotas da chuva dos cabelos, dos livros, das ideias. Há mais conflitos, mais desordem dentro das salas de aulas.

Em contrapartida, no Verão há uma inversão de humor, os espaços tornam-se luminosos e parecem maiores, as árvores de fruto espalham aroma e sombra, as pessoas sentem-se mais leves, as cores mais fortes.

É uma escola de emoções e por isso as pessoas reagem ao sol, ao calor, ao frio, à chuva, às épocas festivas, aos acontecimentos do mundo e, naturalmente, às pequenas e grandes vitórias que acontecem dentro da escola e às frustrações que irremediavelmente lá, também, se fazem sentir.

3.º PASSO

Um modelo de investigação

Introdução

Como já foi referido anteriormente, esta investigação parte do pressuposto que a escola é um espaço social e cultural caracterizado pela complexidade. Assim, quando se desenvolve uma investigação em ambiente escolar, têm de ser tidas em conta as relações que se estabelecem entre os elementos da comunidade educativa. Neste caso a investigação assume as características de um estudo cultural: é necessário compreender os comportamentos dos participantes para se entenderem as forças que os provocam.

Compreender comportamentos é analisá-los segundo o ponto de vista da cultura do participante tendo em atenção as inúmeras variáveis que o podem estar a influenciar. Um estudo realizado em contexto escolar não pode desprezar ou minimizar a riqueza de interações que se manifesta na escola – uma organização em processo contínuo de comunicação com o meio envolvente.

É difícil captar os cambiantes das relações culturais sem se estar integrado no contexto: o investigador só entenderá profundamente as manifestações de um lugar, se as sentir no momento, se observar todas as reacções, mesmo as mais ténues: o brilho dos olhos, a cor das faces, o movimento das mãos, o riso ou as lágrimas, se fizer as perguntas adequadas antes das respostas serem esquecidas ou transformadas, se interpretar os sinais no seu conjunto, o sentido das palavras apoiadas na expressão do corpo.

O desenho de uma investigação que reúne as características enunciadas, permitindo a observação das relações complexas entre os vários intervenientes, com o intuito de interpretar, compreender e apoiar a acção educativa, terá de se estruturar num *paradigma naturalista*.

Simplificando a abordagem, pode-se dizer que o investigador poderá guiar-se por dois paradigmas:

- Um *paradigma positivista* que se estrutura na observação através de técnicas de quantificação que sustentam a objectividade do investigador. A

realidade é tida como sendo observável através do uso dos cinco sentidos porque é sujeita às leis universais da ciência e manipulável através de processos lógicos.

- Um *paradigma naturalista* que adopta uma orientação qualitativa baseada nas concepções construtivistas e interpretativas. Neste paradigma a realidade é vista como sendo multifacetada e complexa, valorizando-se os aspectos contextuais e situacionais. Este paradigma é ainda caracterizado pela exigência da compreensão dos vários acontecimentos atendendo à complexidade das variáveis, o seu carácter heurístico e a posição do investigador que, apesar de tentar a neutralidade como observador, não se afasta completamente dos seus conhecimentos e das suas crenças.

Como se pode perceber, o paradigma naturalista é aquele que parece responder às características e exigências desta investigação, mas outras ideias ainda precisam de ser melhor esclarecidas.

3.1 Escolha de uma metodologia de investigação

Para escolher o melhor modelo empírico é necessário atender a duas vertentes do estudo: à situação problemática que se pretende estudar e, consequentemente, ao tipo de dados a recolher e às características do investigador.

É o equilíbrio entre estas duas condições que possibilita o desenvolvimento de um trabalho coerente, concordante com os objectivos da investigação.

O investigador, como pessoa, transporta os elementos humanos, as paixões e os medos, as capacidades e as insuficiências características da sua personalidade, que se infiltram nos resultados do seu trabalho. Então, depois que Gardner explicou a multidimensionalidade da inteligência humana, mostrando que qualquer um de nós possui diferentes valores em cada uma das suas formas de inteligência (1993) e que Damásio discute que *existo, porque sinto*, avaliando a emoção como um processo mental não dissociado do estado do corpo (1995), o investigador não poderá deixar de ter em conta a sua própria personalidade como um factor a pesar na escolha do processo metodológico de investigação. O seu desejo interior de querer *medir* ou *sentir* os dados é o

ponto fulcral da sua reflexão.

Um estudo levado a cabo no interior de uma escola tendo como intenção a observação dos comportamentos da comunidade educativa que relacionam os aspectos formais decididos pela escola e os aspectos reais decorrentes da acção dos professores, ao longo do desenvolvimento do seu projecto educativo, terá de ter em conta, obrigatoriamente, que qualquer um dos intervenientes não é um mero objecto de investigação, mas uma pessoa, partilhando com o investigador momentos essenciais da sua vida.

Para compreender a influência da bagagem cultural de cada um dos intervenientes na construção, desenvolvimento e avaliação do Projecto da Escola é necessário que relações de confiança se estreitem, que o investigador seja sentido como um par, um colega. Segundo Bogdan & Biklen, é a investigação de natureza qualitativa que permite este efeito de relação directa com o contexto em estudo, “[a] fonte directa de dados é o ambiente natural constituindo o investigador o instrumento principal ...que se... interessa mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.” (1994, pp. 47-49)

Poderei eu estar integrada no ambiente que pretendo estudar?

É verdade que terei de optar por uma postura que me permita compreender a lógica das construções simbólicas elaboradas pelo grupo de que farei parte e simultaneamente criar o distanciamento cognitivo que me permita viver o duplo papel de investigador e de actor, pretendendo

explicar e interpretar as ocorrências e as ideias dos actores locais no quadro de um esquema conceptual e teórico que integre o local num sistema de relações interpessoais intensas, realizando uma experiência de vida que, por comparação e tradução com a cultura do investigador permita uma aproximação à compreensão do outro. (Caria, citado em Matos, 1998)

O trabalho que se pretende desenvolver na escola, integrando o grupo de acompanhamento do Projecto Curricular de Escola, em simultâneo com a coordenação de projectos para a integração curricular, implica a participação em ambientes que permitem prever um trabalho de campo bastante livre, com verdadeira imersão na cultura da escola, adequando-se ao desenvolvimento de um estudo inspirado pela etnografia. Segundo Spradley,

[o] elemento essencial da etnografia é esta preocupação com as acções e os acontecimentos para as pessoas que pretendemos conhecer. Alguns destes significados são expressos directamente através da linguagem; muitos são tomados como garantidos ou implícitos e comunicados apenas indirectamente através da palavra e da acção. Mas em qualquer sociedade as pessoas fazem uso constante destes sistemas complexos de significado para organizarem o seu comportamento, para se compreenderem a si próprio e aos outros e para dar sentido ao mundo em que vivemos; estes sistemas de significado constituem a sua cultura. (1987, p. 20)

Como refere Fetterman (1998), a etnografia é a arte e a ciência de descrever um grupo ou uma cultura porque o etnógrafo é simultaneamente um contador de histórias e um cientista. Quanto mais o leitor se aproximar do ponto de vista das pessoas que pertencem ao grupo em estudo, quanto melhor compreender as razões das suas decisões e das suas acções, mais qualidade terá a história que está a ser contada e mais qualidade terá a investigação desenvolvida.

Entende-se que um estudo tem características etnográficas quando, segundo Matos (1994), utiliza um esquema conceptual cultural na definição do problema de investigação e, correspondentemente, na análise dos dados recolhidos. O estudo etnográfico poderá apresentar outras características particulares mas deverá revelar sempre uma preocupação com o uso de um referencial *cultural na definição do problema* e das respectivas questões, na *selecção dos métodos de recolha de dados* e na *elaboração teórica* que sustenta a construção de instrumentos de análise.

A escolha por uma metodologia qualitativa com características etnográficas concorda com as características do trabalho e com a personalidade do investigador porque, como refere Ferreira,

[o] paradigma interpretativo em que se insere o estudo de caso etnográfico não tem em vista a verificação de regularidades, mas a análise de singularidades ... está orientado para a "descoberta" e constitui-se como uma ciência do singular e do concreto ... postula a interdependência do sujeito e do objecto, através de um trabalho de interacção entre o investigador e os demais actores sociais. (2003, p.19)

Por tudo o que foi dito, depreende-se de que a recolha e a análise dos dados deste estudo tem de concordar com determinadas condições relativas

ao papel do investigador e à sua relação com o ambiente da investigação. Desta forma, haverá o cuidado de o investigador:

- Trabalhar no mesmo campo dos observados, sendo ele próprio um actor e as suas experiências constituírem dados relevantes.
- Mergulhar completamente no meio em estudo, para se apropriar de cada momento e assim perceber o que faz mover cada um dos outros, como pessoas manifestando a sua identidade, e como grupos, partilhando sistemas culturais.
- Utilizar, como método de recolha de dados, a observação participante.
- Fazer a análise das observações de acordo com os parâmetros culturais dos intervenientes, para que tenham, o mais possível, o sentido do outro.

O Quadro 5, apresentado na página que se segue, mostra um conjunto de características que definem a investigação etnográfica e que se podem identificar nas opções metodológicas deste trabalho.

Cada uma das características é referida a uma citação e é indicado o seu autor.

Nas páginas a seguir a este quadro são justificadas as opções apresentadas no quadro, confrontando-as com as condições e as singularidades da investigação.

| |
|--|
| <p>Grande ênfase na exploração (da natureza social e cultural) de um fenómeno particular.</p> <p>Utilização de dados não estruturados, que não foram codificados através de um sistema de categorias previamente definido.</p> <p>Existência, na análise, de interpretação explícita dos significados e funções das acções das pessoas;</p> <p>Integração, no produto dos estudos, de descrições e explicações em que a quantificação e a análise estatística ocupam, quando muito, um papel secundário.</p> <p>Atkinson e Hammersley (1994)</p> |
| <p>Têm como objectivo compreender as coisas do ponto de vista da cultura dos participantes, pelo que implicam sempre uma teoria da cultura.</p> <p>O investigador trabalha em conjunto com os participantes para produzir uma <i>descrição cultural</i> do fenómeno em estudo o que implica uma relação particular entre eles, já que o trabalho do investigador depende da cooperação efectiva dos participantes.</p> <p>Mais do que estudar pessoas, o trabalho etnográfico consiste em aprender com as pessoas.</p> <p>Spradley (1987)</p> |
| <p>Utilizam esquemas conceptuais de natureza cultural, quer na formulação do problema, quer na análise dos dados e na discussão dos resultados.</p> <p>Matos e Carreira (1994)</p> |
| <p>Tendo como base os dados recolhidos, o objectivo é construir um quadro pormenorizado que permita (re)construir, para os de <i>fora</i>, a cultura, tal como é vivida, pelos que estão lá <i>dentro</i>.</p> <p>Para se apropriar da cultura que estuda, o investigador precisa de aprender os significados da acção e da experiência, do ponto de vista dos participantes.</p> <p>Matos (1996)</p> |
| <p>Seguem estratégias conducentes à reconstrução cultural do fenómeno, utilizando uma via indutiva e generativa para o papel da teoria (em vez de se basearem na testagem de hipóteses).</p> <p>Goetz e LeCompte (1984)</p> |
| <p>Utilizam fundamentalmente, quatro tipos de métodos de recolha de dados: a observação participante, a entrevista etnográfica, a análise de artefactos e a introspecção do observador.</p> <p>Eisenhart (1988)</p> |
| <p>O método fundamental de recolha de dados é a utilização da observação participante como estratégia para ouvir e ver as pessoas no seu ambiente: o investigador observa, faz perguntas e participa nas actividades diárias.</p> <p>Hammersley (1992); Spradley (1979;1987)</p> |

Quadro 5 - Características dos Estudos Etnográficos identificadas na presente investigação (Fonte: Matos, 1996)

3.2 Justificação de um quadro metodológico

Esta investigação tem características dos estudos etnográficos porque:

- *Coloca grande ênfase na exploração, da natureza social e cultural, de um fenómeno particular.*

No caso desta investigação, o fenómeno particular refere-se, em sentido lato, às manifestações da Inteligência da Escola e, em sentido restrito, à construção do projecto curricular, quer num nível que abrange toda a escola, quer num nível mais específico, o da turma. A natureza social e cultural da construção do projecto é observada nas relações que se estabelecem entre as pessoas, no conhecimento mobilizado e construído e nos efeitos colectivos da acção planeada.

A manifestação da inteligência, no sentido individual ou no sentido colectivo e, obviamente, a construção do projecto, são profundamente influenciados pela natureza social e cultural dos participantes. Essa natureza irá conformar as perspectivas educacionais em que cada pessoa ou cada grupo pedagógico se baseia para pensar, discutir e agir, nas várias tarefas a que se sente obrigado, na sua relação com os outros, na percepção das prioridades educativas, no desenho dos projectos, na previsão de resultados, nos esquemas de avaliação, nos processos próprios de mediação da aprendizagem no duplo sentido de professor e de aprendiz. Também é essa natureza social e cultural que irá influenciar os níveis de participação dos alunos, a busca e compreensão da informação, a eficácia da comunicação e, naturalmente, os resultados da aprendizagem em confronto com as orientações curriculares.

O investigador terá de mergulhar nos ambientes de trabalho e aí, no duplo papel de observador e participante, compreender os aspectos culturais que movem as pessoas e que modelam as decisões e as acções.

- *Utiliza dados não estruturados, isto é, que não foram codificados através de um sistema de categorias previamente definido.*

A identificação de dados realmente significativos para a compreensão da forma como pensa e age cada uma das pessoas envolvidas na construção de um projecto curricular, é uma das facetas mais difíceis desta investigação. As características do estudo apelam à recolha diversificada de informações de

acordo com as necessidades nascidas do momento. Daí a impossibilidade de identificar antecipadamente categorias ou códigos de observação e registo.

As dimensões escolhidas para centrar a observação são demasiado abrangentes e sujeitas às leis de cada um dos grupos participantes, para poderem constituir sistemas de análise. Por exemplo, para preparar a observação de um encontro entre professores para a identificação de prioridades curriculares, tendo por base os dados referentes à avaliação diagnóstica, poder-se-á, à partida, formular algumas questões orientadoras que poderão funcionar como organizadores da observação:

- Que forças regulam o conceito de prioridade curricular?
- Que aspectos são modeladores das decisões?
- O que configura, para os professores, as necessidades dos alunos? Os conteúdos programáticos ou as competências transversais?
- Qual o papel dado ao currículo nacional?
- Quais as orientações da escola que influenciam a tomada de decisões?
- Que aspectos são definidos pela reflexão colectiva?

Mas, durante a realização do encontro, esta planificação inicial pode tomar outros rumos, dependendo das características das pessoas envolvidas, das perspectivas educativas que defendem e, por isso, não poderão ser consideradas para além de um ténue quadro organizador.

No início de uma reunião para a identificação das prioridades curriculares a ter em conta no desenho do Projecto Curricular, o director de turma apresentou registos organizados dos aspectos referentes a cada aluno, já reunidos segundo categorias, onde se percebia, com clareza, os pontos fortes e os pontos fracos relativamente a um conjunto de critérios definidos previamente pelo próprio director de turma: a comunicação, as relações interpessoais e a organização dos materiais escolares. Ele entregou, ainda, aos colegas do conselho de turma, uma proposta sobre as dimensões curriculares a priorizar e exemplos de estratégias para o fazer.

O que antecipadamente estava planeado observar foi irremediavelmente alterado perante uma acção tão modeladora do encontro. Em vez do que estava planeado passou a ser interessante perceber de que modo se portavam os professores perante um quadro com margens tão estreitas de liberdade e quais os mecanismos relacionais que utilizavam para ainda conseguirem participar nas decisões. Mais interessante ainda seria perceber qual a participação dos professores na acção colectiva e de que forma se apropriaram do sentido das intervenções desenhadas no projecto. Neste caso,

estabelecer um sistema de categorias previamente decidido só serviria para empobrecer a recolha de dados.

Neste estudo, a realidade terá sempre de conviver com o inesperado, já que se trata de uma investigação sobre a inteligência multidimensional das pessoas, enquanto grupo em acção dentro da escola, grupo de diversas constituições e funções, mas com o sentido da acção colectiva.

- Utiliza, na análise, a interpretação explícita dos significados e funções das acções das pessoas.

O estudo realizado só ganhou sentido quando a análise se baseou nos significados dado pelos intervenientes à sua própria acção e à acção dos outros. Neste caso, como o investigador é simultaneamente actor, ele é capaz de relacionar os significados que atribui com os dos outros intervenientes, com os seus grupos de pertença. É deste jogo complexo de informação e interpretação que nasce a percepção dos fenómenos e das responsabilidades individuais e colectivas nesses fenómenos.

A construção do projecto curricular ¹² alicerça-se nesse jogo de significados e de papéis.

Ao longo desta investigação houve, momento a momento, uma resignificação dos papéis e das acções, de tal maneira que a escola sentida no início não corresponde, de forma alguma, à escola do fim.

Muitos exemplos se poderiam dar sobre a importância que têm os significados dados pelas pessoas da escola aos vários momentos configuradores da mudança. Uma das situações mais interessante e paradigmática teve a ver com o papel do director de turma antes da escola fazer projectos curriculares de turma e depois de ter sido introduzida essa inovação. O director de turma passou de um gestor do comportamento dos alunos e orientador dos momentos de avaliação formal para um organizador da gestão do currículo, isto é, um organizador dos encontros e da comunicação entre os restantes gestores curriculares. A assunção desse duplo papel de organizador e de gestor tornou muito mais complexo o seu trabalho. Nos conselhos de turma em que esse papel era realmente assumido, foram criadas condições para que o projecto curricular fosse construído como um acto colectivo, com um sentido comum. Quando o director de turma assumia toda a responsabilidade da

¹² O conceito de *construção do projecto* é aqui utilizado abrangendo o desenho inicial, o desenvolvimento do projecto, a sua avaliação e consequente reformulação, utilizando uma perspectiva processual de que o projecto se vai construindo em ciclos de investigação-acção-reflexão.

análise e decisão curricular, o Projecto Curricular de Turma abandonava a sua natureza processual e tornava-se um documento frio, fechado, planeado e agido, na maior parte dos casos, por uma única pessoa e, por isso, inconsistente.

-Integra, no produto dos estudos, descrições e explicações em que a quantificação e a análise estatística ocupam um papel secundário.

Alguns dos dados recolhidos neste estudo foram estudados e interpretados por análise gráfica. Esse trabalho derivou de decisões tomadas no âmbito da construção do projecto e só assim se integraram no quadro da investigação.

Foi esse o caso de um questionário aplicado aos alunos da escola com o intuito de identificar os aspectos que influenciavam a qualidade de vida das crianças e dos jovens nos espaços escolares. A intenção era obter informações que permitissem agir no sentido de potenciar a Escola do Bem-Estar. Não foi intuito inicial do investigador aplicar o questionário mas, depois dos professores do grupo de trabalho mostrarem um conhecimento incompleto e pouco estruturado sobre o que pensavam e sentiam os alunos sobre a qualidade da vida escolar, concordou-se que a voz dos alunos deveria ser ouvida. Foi assim que o investigador apoiou o trabalho de elaboração e aplicação do questionário, ajudando, também, na interpretação e na apresentação pública dos resultados, participando no grupo responsável por essa recolha. O mesmo se passou quando foi necessário compreender de que forma os vários elementos dos conselhos de turma participavam na construção do projecto curricular e como valorizavam as áreas curriculares não disciplinares. É de referir que o tratamento dos dados foi feito de forma simples e os gráficos construídos para apresentar ou possibilitar a interpretação responderam a estas características.

É ainda de referir que os resultados das classificações atribuídas aos alunos no final de cada período foram também tratadas graficamente e permitiram uma visão mais clara das tendências de sucesso de cada área disciplinar e de cada turma.

Estas tarefas de recolha e tratamento de dados sobre aspectos essenciais da vida da escola foram planeadas no seio deste estudo porque a investigadora fez parte dos grupos de trabalho responsáveis pelo diagnóstico e pela reflexão. Os dados, apesar de terem surgido como resposta a questões específicas e não estarem planificados antecipadamente no desenho metodológico, foram essenciais para a compreensão das estratégias que a escola utiliza para identificar, estudar e clarificar os problemas e como equacionar formas de solução.

- Tem como objectivo compreender as coisas do ponto de vista da cultura dos participantes.

Este estudo é um estudo sobre a cultura da Escola da Torre, entendendo cultura como o conhecimento que as pessoas utilizam para interpretar o seu mundo e gerar comportamento social (Matos, 1997). Como refere Spradley (1987) a cultura não é o comportamento propriamente dito mas o conhecimento utilizado para construir e compreender o comportamento. Como o conhecimento está sempre sujeito a ser transformado, reconfigurado, construído, também os comportamentos são naturalmente reflectidos e alterados, tornando o conceito mais complexo na medida em que interage com as ideias de inovação e mudança. Como os comportamentos das pessoas da escola são o espelho da sua cultura (Spradley, 1987) este estudo refere-se às práticas e às ideias, aos gestos individuais e grupais e, naturalmente, conta com os valores, as crenças, os códigos utilizados pelas pessoas da escola, as regras organizadoras da vida, os discursos escritos e orais, a argumentação em favor ou contra a mudança das ideias, das acções. Este é um estudo que conta com o conjunto de actividades imanentes da população escolar, as que são interiorizadas e que, por isso, são manifestações da cultura (Lobrot, 1992), as manifestações de insatisfação e contentamento, de consenso e conflito e, obviamente, das mudanças introduzidas por novos conhecimentos interpretativos dos comportamentos. Matos (1997) diz que a cultura é arbitrária, aprendida e partilhada e que é adaptativa na medida em que a sua flexibilidade permite e favorece a adaptação indo ao encontro das necessidades pessoais. É nessa cultura que as pessoas procuram um sentido de segurança e de controlo sobre a experiência.

- Para se apropriar da cultura que estuda, o investigador precisou de aprender os significados da acção e da experiência, do ponto de vista dos participantes e depende da cooperação efectiva desses participantes para produzir descrições de cariz cultural dos fenómenos estudados.

Este aspecto já foi amplamente apresentado: o investigador adopta também o papel de actor, mergulhando no contexto de investigação, participando como igual, assumindo as mesmas funções, as mesmas responsabilidades, propondo, agindo, avaliando. O trabalho do investigador está totalmente dependente da colaboração dos outros elementos da escola já que os comportamentos individuais são apenas uma ponte para a acção colectiva, a que dá

forma ao projecto da escola.

- Mais do que estudar pessoas, o trabalho etnográfico consiste em aprender com as pessoas.

O estudo das pessoas, do que pensam, das razões por que agem, está intimamente ligado ao reflectir com os outros, sobre os outros e sobre si para aprender colaborativamente. O investigador, quando se colocou perante o desafio de compreender as responsabilidades inerentes a ser um professor da Escola da Torre, uma escola em pleno processo de enfrentar a inovação e construir a mudança, sabia que o seu conhecimento prévio era insuficiente para responder a todas as exigências do estudo. Ao propor uma investigação centrada nas pessoas da escola só poderia prever que a aprendizagem se fizesse em colaboração, que as pessoas da escola se constituíssem como parceiros na construção do conhecimento, funcionando, muitas vezes, como alavancas e rampas de lançamento para voos que não seriam possíveis isoladamente.

- Tendo como base os dados recolhidos, o objectivo do estudo é construir um quadro pormenorizado que permita (re)construir, para os de fora, a cultura, tal como é vivida, pelos que estão lá dentro.

Esse é o objectivo desta investigação: construir um quadro que clarifique as manifestações da Inteligência da Escola em função dos comportamentos, dos rituais, das rotinas, da linguagem específica, do questionamento das ideias e das acções, enfim, em função da cultura da escola, caracterizada por ser viva, dinâmica, mutável, consoante as necessidades, as exigências do próprio sistema cultural. O que se pretende é construir um quadro representativo das dinâmicas escolares que levem os que não estão na escola a compreenderem o esforço que as pessoas da escola despendem na reflexão e na mudança das suas práticas e de que forma apreciam esses efeitos, sustentando o desafio da inovação.

- Os estudos etnográficos utilizam fundamentalmente, quatro tipos de métodos de recolha de dados: a observação participante, a entrevista etnográfica, a análise de artefactos e a introspecção do observador. No entanto, o método fundamental de recolha de dados é a utilização da observação participante como estratégia para ouvir e ver as pessoas no seu ambiente: o inves-

tigador observa, faz perguntas e participa nas actividades diárias.

Os métodos de recolha de dados seleccionados para este estudo foram essencialmente a observação participante, a análise de artefactos e a introspecção do observador. As pessoas que participaram neste estudo foram incentivadas a falarem sobre as suas experiências, os seus pensamentos e emoções, a reflectirem sobre aspectos referentes à organização da escola, ao desenvolvimento do currículo, ao seu desenvolvimento profissional e às aprendizagens dos alunos mas sempre de forma a estarem inseridas no contexto de trabalho, em encontros formais e informais, em reuniões, em situação de aula, com alunos, encarregados de educação, colegas e outros parceiros. A atenção dada a essas vozes implicou que fossem ouvidas no seu ambiente de acção, sempre sujeitas às tensões inerentes às tarefas profissionais. Sempre que a relação se tornava factícia e o papel do investigador sobressaía relativamente ao de colega ou professor, o investigador tentou anular-se, evitando reacções artificiais, sem sentido.

Priest afirma que “a chave para a observação participante é tornar-se membro regular do grupo em estudo” (1988, p.103) e, como já foi referido, essa foi a opção do investigador, porque a observação participante implica um envolvimento muito próximo no grupo a observar, uma conexão de companheirismo que leva a uma relação de confiança entre os intervenientes, para que todas as ideias e todas as acções possam ser analisadas. Esta confiança facilita a construção do conhecimento porque as pessoas poderão pôr em comum o que sabem, confrontar dúvidas e certezas, medos e bravuras. Quanto mais profundo for o relacionamento entre as pessoas do grupo mais fácil será contar com a recolha de informações verdadeiras, sem máscara (Jorgensen, 1989; Maxwell, 1996).

3.3 A escola como contexto de investigação

Neste trabalho surge uma visão da escola e da aula como um espaço de investigação e de desenvolvimento - profissional, curricular, organizacional - com o sentido de apoiar a aprendizagem intencional dos alunos, tendo em conta as áreas do pensar e do agir.

Nesta escola questionam-se os papéis que os professores devem desempenhar e qual deve ser o seu compromisso, jogando entre o papel de profissionais técnicos que repetem e reproduzem conhecimentos gerados por outros ou o papel de profissionais reflexivos, autónomos, que pensam, tomam decisões, interpretam a sua realidade e criam situações novas a partir dos problemas da prática quotidiana com a finalidade de a melhorar ou transformar (Latorre, 2003, p. 5).

No quadro docente da escola encontram-se professores cujo perfil corresponde quer às posições limites atrás apresentadas quer a variadas posições intermédias. Qualquer uma dessas pessoas é questionada e questiona-se, defendendo através de formas mais ou menos explícitas, a validade das suas concepções e das suas acções. Esta realidade surge dentro de um tempo de exigência da inovação, em que se procuram perfis e caminhos facilitadores dos resultados previstos.

Mas, independentemente de que pensa ou faz cada docente da escola, no seu nicho individual, o trabalho aqui apresentado estrutura-se na concepção de que o professor é um profissional que integra na sua prática a função investigadora como meio de desenvolvimento profissional e como instrumento para melhorar, directa ou indirectamente, os processos de aprendizagem da escola e, conseqüentemente, dos alunos. Por isso, é capaz de, sistematicamente, analisar a sua experiência tornada densa pelos valores, simbologias, sentimentos, interesses sociais e marcas culturais (Latorre, 2003, p. 6) dos que nela participam e agir sobre essa prática.

A inovação que foi proposta às escolas, quer pela Gestão Flexível do Currículo, quer pela Reorganização Curricular, criou o incentivo para que os professores repensassem os seus papéis profissionais. Durante este estudo, apesar de se considerar que todos os professores da escola seriam igualmente protagonistas, dois grupos de professores destacaram-se na análise da mudança e no desenvolvimento das acções: o grupo de acompanhamento do projecto da escola e o grupo de professores que constituíram os conselhos das turmas X e Y. A investigadora esteve integrada nestes dois grupos e foi observadora da forma como os seus elementos, incluindo ela própria, se colocaram como profissionais reflexivos da prática e como construíram a sua acção baseando-se

na pesquisa, na análise e decisão colaborativa. Observou o cuidado que manifestaram para compreenderem as vertentes influenciadoras da organização e da acção educativa e a preocupação em resolverem os problemas que os desafiaram.

A investigadora, enquanto professora, pretendia fazer da investigação a principal ferramenta para a mudança do pensamento e da acção educativa mas o seu comportamento isolado não tinha grande sentido. Ele encontrava-se inserido numa escola e em grupos de reflexão-decisão-acção com colegas, alunos, outras pessoas. A mudança não se poderia estruturar apenas em si porque o desenvolvimento de um projecto de escola é um acto colectivo que representa mais do que a soma dos pensamentos e das decisões tomadas individualmente, no desenvolvimento dos múltiplos projectos individuais. Além disso dependia da configuração, dentro do próprio sistema-escola, de um conhecimento colectivo sobre a construção, o desenvolvimento e a avaliação de um projecto curricular que assumia diferentes níveis de realização e que exigia diferentes movimentos de inovação. Por isso o investigador integrou equipas que partilhavam consigo o quadro conceptual do professor investigador, isto é, do professor que está “na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona na tentativa de resolver problemas relacionados com a sua prática” (Alarcão, 2001, p. 6), o que só faz sentido se se apoiar na perspectiva de Stenhouse (1984) que rejeita o currículo como algo elaborado a um nível hierarquicamente superior chegando à escola como prescrição, defendendo antes a responsabilidade do professor como construtor curricular e como responsável pela mudança, valorizando a ideia de Schön, do professor como profissional reflexivo.

3.4 Critérios de validade

Esta decisão do investigador se enquadrar nos movimentos reflexivos dos grupos de trabalho da escola e, por isso, entendê-los como movimentos de investigação do desenvolvimento do currículo, implicou que cada uma das situações em estudo tivesse em conta cinco critérios de validade (Ponte, 2003):

- Vínculo com a prática - isto é, o problema ou a situação a investigar teria de se referir à prática vivida pelos actores ou reconhecida por eles como afectando a qualidade do desenvolvimento curricular da escola ou de um grupo específico de alunos.

- Autenticidade - o estudo teria de se referir à realidade da escola ou de grupos pedagógicos da escola, exprimindo o ponto de vista próprio dos respectivos actores e a sua articulação com o contexto social, económico, político e cultural. Com este critério pretendia-se que o estudo não sofresse a relação entre o “parecer” e o “ser” (Candeias & Ferreira, 2005), notória, em muitos casos, na comparação entre os registos escritos e a realidade.

- Novidade - o estudo teria de conter algum elemento novo, não se resumindo a repetir estudos já efectuados, a reagrupar dados. Há um certo cansaço nas escolas pelas rotinas investigativas que levam, todos os anos, ao levantamento de dados que sustentam a construção de projectos pessoais. O que se pretendia era que cada estudo entendido como necessário fosse percursor de uma melhor compreensão das dinâmicas da escola para a sustentação das decisões da mudança ou da manutenção, apresentando novas leituras, possibilitando quadros claros de interpretação.

- Qualidade metodológica - os trabalhos de pesquisa efectuados deveriam conter questões e procedimentos de recolha de dados e apresentar as conclusões com base na evidência obtida, estruturando-se, pelo menos, em quatro momentos essenciais: a formulação do problema ou das questões do estudo, a recolha de elementos para responder a essas questões, a interpretação da informação obtida com vista a tirar conclusões e a divulgação dos resultados.

- Qualidade dialógica - o estudo teria de ser apresentado e analisado pelos actores envolvidos, resultando dessa reflexão, decisões interessantes para a aceitação ou a rejeição da inovação. Quando o trabalho se relacionava com a dinâmica global da escola, deveria ser tornado público criando-se condições para uma discussão alargada no tempo e no número de intervenientes.

As fases metodológicas anteriormente enunciadas constituiriam o suporte mais simples de organização do trabalho de investigação. Problemas complexos, distanciados dos conhecimentos e das experiências dos participan-

tes, necessitariam de uma metodologia que incluísse o desenho de projectos que levassem ao estudo dos efeitos provocados pela alteração de algumas das condições.

Esta metodologia está mais próxima da que é proposta por Matos (2003):

- identificação do problema;
- discussão preliminar e negociação entre os participantes;
- revisão da literatura na área de investigação;
- revisão da formulação inicial do problema;
- selecção de procedimentos de investigação;
- selecção dos procedimentos de avaliação do trabalho realizado;
- implementação do projecto;
- interpretação dos dados recolhidos.

Acrescentaríamos a estas fases a divulgação do estudo, a sua análise e discussão, pelos interessados. Desta forma a investigação é, também como refere Matos, recorrendo a Rudduck & Hopkins (1985), um

questionamento sistemático, planeado e crítico, sujeito a apreciação crítica pública; como questionamento que é, tem as suas raízes na curiosidade e no desejo de compreender [*algo*]; mas trata-se de uma curiosidade estável, sistemática na medida em que é sustentada por uma dada estratégia.

Nas minhas experiências anteriores, como professora do ensino básico, não encontrei a utilização de uma metodologia de investigação rigorosa como prática do trabalho quotidiano da escola embora, por vezes, os professores se aproximassem dessa metodologia, na pesquisa de dados para a resolução de problemas. A valorização das escolas como contextos de investigação, especialmente para a elaboração de trabalhos de pós-graduação e a consequente convivência dos professores com investigadores, alguns seus pares, seus colegas, permitiu que se sentissem sensíveis ao desenvolvimento de um trabalho mais rigoroso, com mais probabilidades de ser validado pelos observadores externos. As condições geradas pela Gestão Flexível do Currículo ou pela Reorganização Curricular vieram aprofundar essa consciência e essa necessidade.

Quando se desenvolveu esta investigação, as pessoas da escola, especialmente as do grupo de acompanhamento do projecto curricular e dos conselhos de turma X e Y, estavam conscientes da necessidade de participarem em estudos que não respondessem apenas à satisfação da curiosidade individual. Por isso, aceitaram o esforço para que o trabalho se realizasse segundo as fases de uma metodologia de investigação.

A verdade é que nem sempre estas fases foram cumpridas, nem sempre os grupos de trabalho foram rigorosos na colheita e na interpretação dos dados. Muitas vezes o trabalho foi realizado valorizando a celeridade de recolha em desfavor do rigor. A investigadora, inserida como estava nos grupos de trabalho, observou, sugeriu e aceitou as decisões, porque a escola estava a responder conforme as suas condições, sem máscaras.

Foi assim que, com a finalidade de cumprir as exigências da Gestão Flexível do Currículo e da Reorganização Curricular, se estabeleceu uma relação directa entre a construção do conhecimento e a mudança, processo que se desenvolveu dentro da escola e que partiu de um diagnóstico clarificador do que deve ser mantido e do que deve ser transformado, acrescentado ou, simplesmente, anulado, baseado em processos com características investigativas.

Neste caso, o diagnóstico é da responsabilidade do investigador e dos professores, em que o investigador é também professor, não apenas uma pessoa que recolhe dados, que os interpreta e que discute resultados, mas um intervenor directo na decisão e na acção, directamente responsável pelos movimentos inovadores que vão surgindo. Aqui, o diagnóstico, tal como refere Silva (1996), "tanto pode designar o processo inicial de conhecimento da situação para tomar decisões sobre a acção, como os momentos de avaliação que se inserem regularmente no desenrolar do processo de mudança" (p. 29).

Este processo permitiria gerir as contradições entre o desejo de mudar e a angústia que acompanha a decisão pela mudança, porque, segundo a mesma autora, a insegurança gerada pelo questionamento das rotinas e das normas estabelecidas é uma consequência do próprio processo de investigação e constitui uma experiência necessária para aprender como mudar, validando o conhecimento construído. Estes movimentos cumprem-se em ciclos de planifi-

cação-acção-reflexão, determinando uma relação profunda e fundamental entre os vários momentos, os que permitem a recolha de dados e fundamentam as decisões e os que avaliam as acções. Esta metodologia investigativa implica que o problema possa ser clarificado ao longo da própria investigação porque melhor se conhecem os condicionantes, mais se identificam as potencialidades e os constrangimentos e, simultaneamente, melhor se conhece a escola e o seu projecto. Implica ainda que o processo investigativo se desenvolva através de um modelo de interactividade circular, de maior sensibilidade que os modelos lineares (Flick, 2004).

As dependências que se estabelecem entre os vários momentos da investigação e a autonomia do investigador em tomar decisões e alterar os rumos face à reflexão continuamente desenvolvida, são condições para a aproximação à realidade estudada.

3.5 O investigador-professor

A relação estreita que se estabelece entre o investigador e o professor concorda com a perspectiva de Stenhouse (1998) de que a investigação nas escolas deve ser conduzida, em primeira-mão, pelos próprios professores, porque são os que melhor dominam os conhecimentos referentes à organização do ensino e da aprendizagem na sua escola.

O investigador externo, mesmo muito atento e perspicaz, não consegue abarcar toda a complexidade das forças que se estabelecem entre as pessoas, individualmente ou inseridas nos seus grupos, e todos os movimentos ocultos que acabam por fortalecer os debates e as decisões curriculares.

A experiência das marés tem de ser obtida nadando dentro da escola e não apenas perscrutando o ambiente com óculos de mergulhador.

Só assim o investigador-professor poderá apreciar todos os estímulos, desafios, dificuldades e desconfortos inerentes à construção do projecto. Esta proximidade, melhor, esta dualidade entre investigador e professor, confia, mais uma vez, na opinião de Stenhouse que vê o desenvolvimento do currículo como um meio de aprendizagem, não só para o aluno, mas também para o professor, porque é assim que são validadas as acções e os seus efeitos e é

assim que o professor compreende a necessidade de mudar e confirma o valor da inovação.

As opções metodológicas feitas neste trabalho fundamentam-se simultaneamente em princípios da investigação educacional e do desenvolvimento do currículo. Neste caso o investigador-professor terá de lidar com os dois organizadores como sendo um só, encarando, continuamente, no seu papel, a observação, o questionamento, a recolha de informações, a discussão dos dados, a reflexão sobre a sua acção, num contexto de interacção de ideias e de decisões com outras pessoas, também intervenientes no processo.

As ideias defendidas por Dewey, onde se enquadram, mais recentemente, as de Schön (1998), fazem parte da plataforma conceptual: a reflexão e a aprendizagem como sustentação do desenvolvimento profissional e consequentemente como desenvolvimento curricular e organizacional. Também a perspectiva do *professor como investigador* defendida por Stenhouse e Elliot, é aqui aproveitada no duplo sentido do desenvolvimento profissional e da criação das melhores condições para que a investigação se faça de forma genuína, com o mínimo de perdas, de máscaras, de distrações, ao longo da interacção entre pessoas e processos.

O que pretendo dizer é que a inovação proposta pela Gestão Flexível do Currículo e pela Reorganização Curricular exigem que o professor abandone o papel de consumidor passivo de currículo para passar a uma postura de reflexão e de tomada de decisões curriculares em que ele próprio está implicado. É valorizada uma postura de reflexão sobre a prática, sobre o funcionamento da escola e de adaptação às situações de mudança do contexto, uma postura de “profissional intelectual, crítico, capaz de questionar, indagar, analisar e interpretar as práticas e as situações académicas em que se envolve” (Latorre, 2003, p. 12). Essa é também a postura do investigador. Por isso as duas entidades têm a possibilidade de se fundirem numa só mas sem que o investigador perca a sua identidade e a sua missão. O desenho da investigação aqui apresentado não se esgota no papel do professor, embora dependa intrinsecamente desse papel.

O desenvolvimento da investigação surge da interacção directa com o contexto ou, como refere Flick (2004), o contexto é o marco da interacção

que se produz, no seu espaço e no seu tempo, e está dependente da forma como o investigador é capaz de mergulhar nesse tecido, apropriando-se da cultura, dos códigos de comunicação e dos valores da acção e do pensamento colectivo, tornando-se mais um elemento do contexto, sentindo-se também responsável pelo seu desenvolvimento.

A apropriação, pelo investigador, dos saberes próprios de um grupo cultural bem definido, como é a escola, depende de como consegue conciliar a observação e a participação nas acções em tempo real, compreendendo o seu papel individual e a integração no colectivo.

Desta forma a observação aproxima-se, como processo investigativo, da observação etnográfica: o investigador recolhe informações do espaço, das pessoas, das interacções, dos discursos, das expressões faciais, dos tons de voz (Merriam, 1998). Observa os outros e observa-se a si próprio ao participar na tomada de decisões porque, como refere Priest, “a chave para a observação participante é tornar-se um membro regular do grupo em estudo” (1998, p. 103).

É essencial conhecerem-se as fragilidades decorrentes da observação, a sua falibilidade. Basta pensar que ela está dependente da atenção do observador, da sua capacidade em saber escolher os momentos e as pessoas capazes de fornecer informações-chave sobre os contextos e os processos que estão em desenvolvimento, e até da sensatez da sua própria participação, de saber gerir o poder que detém para alterar o rumo da acção e do pensamento dos participantes e de querer, ou não, fazê-lo. A consciência das fraquezas associadas à observação, que são afinal as fraquezas do investigador enquanto pessoa, poderão levá-lo à reflexão continuada dos processos.

Estrela (1994) caracteriza a observação como participante, sistémica e grupal. O autor refere-se a critérios que têm a ver, quer com a atitude do observador, quer com o processo e o campo de observação. O investigador está intrinsecamente envolvido, observando continuamente, descrevendo, interpretando, de forma livre, respondendo aos estímulos das acções em que participa no contexto escolar.

Trata-se do parceiro colaborativo definido por Merriam (1994) que, no contexto de investigação, todos reconhecem como professor-investigador.

O papel que o investigador assume molda todo o processo metodológico e torna-o consentâneo com os princípios dos estudos etnográficos pois, tal como refere Ferreira,

[c]onferindo prioridade à descoberta do terreno, o processo de pesquisa torna-se, assim, uma acção comunicacional, pois o investigador não se assume como o fiel observador e descritor de uma realidade pretensamente objectiva; ele produz, também, um discurso que pode ser cruzado analiticamente com os discursos dos outros actores sociais ... As próprias crenças do investigador são submetidas ao escrutínio da análise pela confrontação constante e em directo com os contextos, os actores e as situações empíricas da acção social, o que configura o papel do investigador como aprendiz no terreno, pela via da observação e da escuta, da reflexividade e da imaginação sociológicas. (2004, 116)

É assim que o investigador surge como um actor social porque “primeiro, ele não age apenas; ele autoriza-se, ou procura autorizar-se, pela argumentação; segundo, porque ele é também co-autor da sua própria vida e da realidade que o envolve, na medida em que participa da sua construção” (p.116).

O que realmente acontece é que o investigador envolve-se na cultura da escola que pesquisa, estuda o contexto para adquirir conhecimentos que lhe permitem interpretar experiências e gerar comportamentos, integrando-se na acção do grupo, porque compreende o que os outros fazem, o que eles sabem e as coisas que constroem e usam (Spratley, 1979).

O que ele não compreende é observado e interpretado e, depois, descrito, aproximando-se o mais possível da realidade do grupo estudado.

3.6 Um estudo de caso com características etnográficas

Esta investigação refere-se a uma unidade bem definida, a Escola da Torre. Refere-se à forma como todos os que participam nos processos educativos contribuem para a caracterização da Inteligência dessa Escola. A manifestação da Inteligência da Escola é “um fenómeno contemporâneo num contexto da vida real” (Yin, 1983, p.23). Neste grupo de pessoas é dado especial realce aos professores como corpo especialista na mediação dos processos de aprendizagem. O investigador, um professor entre tantos, pouco controlo tem

sobre os acontecimentos, orientando a compreensão dos fenómenos através de perguntas sistemáticas do tipo “como?” e “porquê?”. Estas características são as que Yin identifica como sendo caracterizadoras de um Estudo de Caso. Ora existe uma relação muito próxima entre o Estudo de Caso e a Etnografia pois, como afirma Wolcott (1988), não sendo etnografia, reflecte uma maneira etnográfica de investigar.

A etnografia é a tentativa de descrição da cultura (André, 2002) e, segundo Spratley (1979), a principal preocupação dos estudos etnográficos é o significado que têm as acções e os acontecimentos para as pessoas e para os grupos em estudo, que se constituem como sistemas complexos configurados em pensamentos e em acções, mediados por códigos de valor, e que servem, em última instância, para dar sentido ao mundo de cada pessoa ou de cada grupo.

Em educação, na generalidade, os estudos não são entendidos como etnográficos puros mas, sim, do *tipo etnográfico*, porque não são cumpridos todos os requisitos da etnografia. André explica-o:

Se o foco do interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo. Existe pois um enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam - nem necessitem ser - cumpridos pelos investigadores das questões educacionais. Requisitos sugeridos por Wolcott (1988), como por exemplo uma longa permanência do pesquisador em campo, o contacto com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados (2002, p. 28).

Nesta investigação, os três requisitos enunciados por Wolcott estão contemplados, embora a sua extensão seja realmente restrita:

- O investigador manteve-se mergulhado no contexto em estudo durante três anos consecutivos e depois, foi-se afastando, não só para proceder à escrita deste trabalho mas também pela necessidade que sentiu de preservar os dados obtidos e não os mascarar com os novos movimentos que a escola precisou de fazer no caminho da conquista da inovação.
- O contacto com outras culturas escolares foi sendo feito ao longo de toda a investigação e as informações obtidas foram utilizadas na

construção dos dispositivos de apoio à reflexão e à acção, depois de serem sujeitos a processos de adequação às características das pessoas e das metas que se pretendiam alcançar. Este contacto com outras culturas escolares foi conseguido através de encontros formais e informais, debates entre colegas, a maior parte das vezes no âmbito da participação em acções de formação. O conselho executivo da escola onde se desenvolveu este estudo manteve sempre uma atitude de entusiasmo e de abertura na participação de elementos da escola em todas as acções que se realizassem para a divulgação das experiências que se estavam a viver e para a partilha com outras escolas ou com especialistas da educação.

- Foram realmente escolhidas várias categorias de análise investigativa, umas mais amplas, outras mais restritas, dependentes das primeiras, mas todas considerando o papel do professor na construção de projectos curriculares, na perspectiva das manifestações da inteligência da escola enquanto impulsionadora da aprendizagem e da mudança, sustentadora do desenvolvimento da organização, da profissão e do currículo com o sentido único e final do desenvolvimento dos alunos que frequentam essa escola.

Assumindo este estudo como sendo do *tipo etnográfico*, como já antes foi defendido, é ainda de referir que foi feita a observação dos fenómenos enquanto ocorrem, explicando esses fenómenos através do pensamento indutivo (Goetz & LeCompte, 1984), cujas premissas são válidas apenas quando consideradas em determinadas circunstância ditadas pelo contexto. O investigador, observador e actor nos próprios fenómenos, pode discuti-los com os outros participantes e compreender os argumentos, os factos e os registos, em face das condições.

Outra das características implicadas na observação participante utilizada num estudo com características etnográficas é a duração do mergulho no contexto. Neste caso essa imersão durou quatro anos lectivos, de Julho de 2000 a Julho de 2004 (diagrama da Figura 8, na página seguinte), o que corresponde a uma etapa longa e essencial na vida da escola.

Como se poderá observar, o primeiro ano foi quase que exclusivamente

ocupado em compreender a dinâmica de construção do Projecto Curricular de duas turmas do 5.º ano, de acordo com uma proposta inovadora que se descreve na V Parte, a partir do 12º Passo. Esse trabalho foi continuado no ano seguinte mas já integrando preocupações com o Projecto Curricular de Escola.

Os dois últimos anos do estudo dedicaram-se exclusivamente ao projecto curricular de escola. Este desenho seguiu a linha de planificação escolhida pela escola que também decidiu clarificar primordialmente o trabalho com a gestão do currículo de cada turma, integrando as áreas curriculares não disciplinares, então conhecidas como *novas áreas curriculares* e, depois, perceber de que forma a escola constrói um projecto curricular abrangente, orientador de todos os processos de ensino e de aprendizagem.

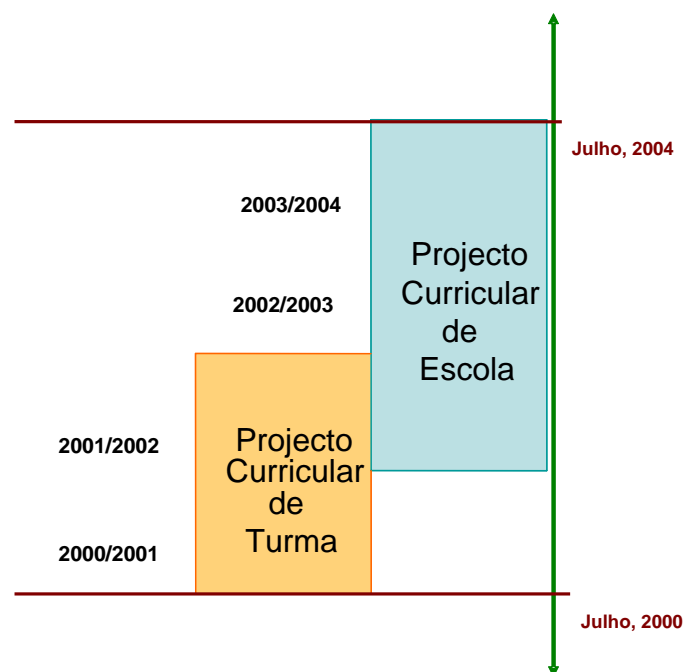


Figura 8 - Diagrama representando o tempo de imersão do investigador na Escola da Torre.

3.7 As fontes utilizadas

O estudo desenvolveu-se em torno de situações problemáticas que foram surgindo ao longo do trabalho da escola, num longo processo de construção conceptual, relacionando sistemática e continuamente os dados referentes à teoria e à prática, procurando numa e noutra as respostas para as dúvidas, as situações dúbias ou contraditórias, os resultados insatisfatórios.

Os dados teóricos foram obtidos essencialmente:

- pela leitura de textos divulgados pelo Ministério da Educação, através do Departamento de Educação Básica, quer através de publicações em papel, quer através de edições *on-line*;
- pela consulta de publicações de autores relacionados com as problemáticas, portugueses ou estrangeiros que, de alguma forma¹³, colaboraram na definição conceptual das propostas de inovação feitas às escolas, numa opção por utilizar fontes directamente relacionadas com a realidade portuguesa;
- pela participação em acções de formação orientadas por professores do ensino superior que apoiaram a Gestão Flexível do Currículo ou elementos do Departamento de Educação Básica do Ministérios da Educação;
- pela interpretação dos documentos legislativos-base da Gestão Flexível do Currículo e da Reorganização Curricular.

Com estas opções bibliográficas pretendia-se encontrar um quadro teórico que representasse a realidade da educação portuguesa, interpretada pelos próprios que assistiram e apoiaram os processos de implementação da Gestão Flexível do Currículo e da Reorganização Curricular. Foram utilizadas fontes de fácil acesso para qualquer professor que estivesse colocado em qualquer escola portuguesa. Esta decisão pretendeu recriar o ambiente de investigação de um professor que é surpreendido com a necessidade de mudar por vontade institucional e não tem, nem muito tempo, nem muitos recursos, para se inteirar das implicações dessa mudança.

A *Internet* através dos fóruns, das livrarias virtuais, dos *sítios* do Ministério da Educação, do Departamento de Educação Básica, dos textos divulgados pelos centros de formação e pelas escolas de ensino superior, foram as principais fontes de consulta. Foi excepção a recolha bibliográfica feita sobre o que é uma *Escola Inteligente*, o eixo teórico orientador deste estudo, porque já não se enquadra tão directamente no trabalho de pesquisa do professor, mas sim no do investigador.

¹³ É o caso de Cândido Varela de Freitas, Carlinda Leite, Luísa Alonso, Maria do Céu Roldão, Paulo Abrantes, Phillipe Perrenoud.

Os dados referentes à prática foram obtidos:

- pela acção do investigador como professor, nas suas turmas e nos seus grupos pedagógicos (conselhos de turma, conselho pedagógico, conselho de directores de turma, grupo de acompanhamento do projecto curricular de escola, grupos de gestão das áreas curriculares não disciplinares e departamentos curriculares),
- pela partilha de ideias e experiências entre professores que constituíram grupos de trabalho colaborativo (conselhos de turma, grupo de acompanhamento do projecto curricular, pequenos grupos de reflexão),
- pela consulta de documentos produzidos pela escola (actas, relatórios, registos dos grupos disciplinares, projectos curriculares de turma e de disciplina, projectos de enriquecimento e apoio curricular) e pela análise dos resultados de questionários (feitos aos alunos e aos professores sobre aspectos específicos do trabalho da escola),
- pela participação em encontros formais e informais com encarregados de educação, alunos, professores e auxiliares de acção educativa,
- pela participação em encontros para a divulgação de projectos ou discussão de práticas onde estiveram presentes professores de outras escolas.

Como já foi referido, ao longo deste estudo formaram-se grupos de trabalho que constituíram núcleos de investigação e reflexão sobre a escola. Esses grupos apoiaram fortemente este estudo, tendo sido essenciais para a identificação de problemas, para a recolha e interpretação de dados e para a construção de um ambiente de trabalho optimista e entusiasta, gerindo-se com mais facilidade as emoções mais negativas e o cansaço.

3.8 Os Problemas identificados na Escola

Na escola, à medida que foi decorrendo este trabalho, foram sendo

identificados problemas que se constituíram como barreiras à operacionalização das orientações curriculares. Os problemas determinavam núcleos de insegurança, de dúvida, de receio e foi necessário explorá-los e clarificá-los. É de salientar que, pela interdependência que mostravam, as dificuldades sentidas em torno de um conceito implicavam uma deficiente abordagem de outro conceito. É o caso por exemplo das perspectivas conceptuais presentes na noção de *currículo* que influenciam a compreensão e a utilização dos conceitos de *projecto curricular de escola* ou de *turma* e até de *Currículo Nacional*. Desta forma, os principais problemas identificados, e que se apresentam em seguida, constituíram *núcleos questionadores* para a observação, a pesquisa, o desenho de propostas de acção e a reflexão sobre os processos desenvolvidos e os resultados conseguidos, tendo como quadro de referência a influência dos professores como aprendentes e gestores da mudança, no desenvolvimento da *Inteligência da Escola*:

- O que é um Projecto Curricular?
- O que diferencia e o que aproxima o Projecto Curricular da Turma do Projecto Curricular da Escola?
- O que há de comum entre o Projecto Educativo e o Projecto Curricular de Escola?
- Como relacionar o Projecto Educativo, o Projecto Curricular de Escola, o Regulamento Interno, o Plano de Actividades e Projecto Curricular de Turma?
- Como relacionar o Currículo Nacional com o Projecto Educativo, o Projecto Curricular de Escola e o Projecto Curricular de Turma?
- O que são competências?
- Que implicações tem um currículo estruturado no desenvolvimento de competências na organização da escola, nas práticas de ensino e nos processos de aprendizagem?
- Quem participa na construção do Projecto Curricular de Escola e do Projecto Curricular de Turma?
- Como se constrói um Projecto Curricular de Escola e um Projecto Curricular de Turma?
- Que aspectos devem ser privilegiados na construção dos Projectos

Curriculares de Escola e de Turma?

- Que orientações devem constar no Projecto Curricular de Escola que apoiem a construção dos Projectos Curriculares de Turma?
- Como organizar a avaliação de competências a nível da escola?
- Como organizar a avaliação de competências a nível de turma?
- Que aspectos devem ser tidos em conta na formulação de critérios de avaliação de escola, tendo como orientador um currículo por competências?
- Qual o papel dos Conselhos de Turma na concretização das políticas educativas da escola?
- Que aspectos devem ser tidos em conta na avaliação diagnóstica para a construção dos Projectos Curriculares de Escola e de Turma?
- Como implicar todos os elementos da escola na construção do Projecto Curricular de Escola?
- Como implicar todos os elementos do conselho de turma na construção do Projecto Curricular de Turma?
- Que papel desempenham os vários grupos pedagógicos na construção do Projecto Curricular de Escola e dos Projectos Curriculares de Turma?
- Como podem contribuir para o desenvolvimento do Projecto Curricular de Turma os outros projectos da escola?
- Como e quando avaliar os processos e os resultados dos projectos?
- Qual o impacto da construção de Projectos Curriculares de Escola e Turma no desenvolvimento dos alunos, no desenvolvimento organizacional e no desenvolvimento profissional dos professores?
- O que mudou na escola? Que efeitos teve cada uma das mudanças?

Estes foram alguns dos problemas identificados ao longo do percurso do trabalho dos professores. Muitos deles surgiram como barreiras, impedindo a continuidade das tarefas, outros tornaram-se grãos de areia na engrenagem, provocando atrasos, recuos e desistências. Estes problemas foram geradores de outras questões, outras problemáticas, numa relação dinâmica entre a decisão, a acção, a reflexão.

O centro do questionamento foi ocupado

- pelo professor na sua responsabilidade pela condução do desenvolvimento do currículo,
- pelo aluno na sua responsabilidade pela condução dos processos de aprendizagem, e
- pelos vários parceiros que são também co-responsáveis na manutenção e na criação das condições facilitadoras da aprendizagem.

A metáfora mais apropriada para definir este processo é a de uma *escada em caracol* em que os primeiros degraus estão muito próximos, aumentando a distância entre eles, à medida que se sobe.

Algumas pessoas sobem a escada degrau a degrau, calmamente, em segurança, apreendendo o conhecimento disponível em cada degrau, transferindo-o, configurando-o para que o processo de subida se torne claro e com sentido. Quando encontram dificuldades apoiam-se no degrau anterior até serem capazes de subirem o próximo. O tempo de paragem, degrau a degrau, depende do conhecimento e do cuidado de cada um. Depende, também, dos processos colaborativos que são utilizados.

Alguns dos que sobem são ou muito apressados ou aventureiros e tentam subir dois ou três degraus de cada vez, não compreendendo, ou mesmo rejeitando, a informação que lhes é dada pelo tempo de estadia em cada patamar. Primeiro sobem a escada rapidamente e, a pouco e pouco, vão perdendo velocidade e apresentando cada vez mais dificuldade em aceder ao próximo degrau. O caminho começa a mostrar-se tão enevoado e desfocado que algumas pessoas pensam que já chegaram ao cimo da escada e permanecem num patamar, satisfeitas com o conhecimento conseguido, ignorando a distância que ainda precisam de percorrer.

O encontro das respostas, obtido pela subida da escada, degrau a degrau, está dependente de debates, discussões, leituras, interpretação de dados, monitorização de intervenções, desenvolvimento de experiências pedagógicas, testagem de instrumentos variados, aplicação de questionários, partilha de ideias e de vivências entre os elementos da escola e com outras instituições de ensino, nomeadamente do ensino superior. Os resultados conseguidos resultam de processos complexos de construção de conhecimento pessoal e partilhado, mas não finalizado.

Como se pode perceber, as questões atrás indicadas, referem-se simultaneamente a aspectos que interessam à escola e à turma, à organização do trabalho escolar e ao papel dos professores e dos alunos no desenvolvimento do currículo. Neste trabalho, a análise dos problemas foi sempre vista no duplo sentido da escola e da turma, à excepção de uma fase inicial em que a turma teve uma importância preponderante, procurando-se gerir a coerência e o equilíbrio entre as decisões e as acções, qualquer que fosse o nível de abrangência a que se referiam.

Este processo complexo de identificação de problemas, de recolha e interpretação de dados e de construção de respostas, desenvolveu-se a partir de uma metodologia investigativa colaborativa, em que se confrontaram significados já apreendidos com novas informações, com o conhecimento próprio e o conhecimento dos outros, construindo-se novos significados e encontrando-se argumentos válidos para alteração das práticas, para a acção.

Tornando ainda mais complexo este processo, esteve sempre presente a preocupação de identificar na voz e na acção dos vários intervenientes dos processos educativos a manifestação da *Inteligência Escolar*, de acordo com um conjunto de dimensões que se encontram sumariados no Quadro 11 (páginas 202 e 203). Esta procura foi feita por mim, solitariamente, sem a colaboração dos elementos dos grupos pedagógicos da escola em que eu colaborava. A opção por tal cuidado prendeu-se com a preocupação em não mascarar os dados, em não promover a criação de condições fictícias, produzidas pelo interesse em mostrar resultados que levassem ao entendimento de que a escola em questão corresponde ao paradigma da *Escola Inteligente*.

A Escola desenvolveu os processos de construção de uma identidade curricular, organizacional e profissional para o sucesso dos alunos baseado no desenvolvimento de competências, mostrando as dimensões da sua *Inteligência*, sem que os próprios construtores se distraíssem do trabalho e das suas preocupações. A minha intenção era perceber se a escola real apresentava as características da *Escola Inteligente* e não observar a *construção* de uma *Escola Inteligente*, embora, dado o tempo de profunda inovação em que decorreu esta investigação, não exista incompatibilidade entre as duas situações.

3.9 Questões de natureza ética

Esta investigação desenvolveu-se estruturada no princípio do respeito pela instituição escolhida como contexto de investigação, a Escola da Torre. Foi com base neste princípio que foram tomadas algumas decisões.

Uma dessas decisões foi ter permanente cuidado e atenção para impedir que os dados recolhidos, as interpretações feitas, a concordância ou discordância com as pessoas que pensavam e agiam na escola, pudessem, de alguma forma, servir para menosprezar a imagem dessas pessoas e da escola.

Esta intenção foi cumprida através do apoio dos vários coordenadores de grupos pedagógicos que trabalharam comigo, numa proximidade interessante e frutuosa, do cuidado em perceber as razões que levavam alunos, professores e outros parceiros a terem determinadas reacções, a agirem de dada forma, a argumentarem segundo linhas próprias. O cuidado em não me satisfazer com argumentos superficiais e em tentar compreender porque agiam as pessoas, serviu para aprofundar os processos de investigação, contribuindo para uma melhor compreensão da escola e das suas dinâmicas.

Outra das medidas foi a utilização de pseudónimos para manter o anonimato das pessoas que participaram neste estudo, preservando as suas ideias e os seus actos, mantendo as condições para uma relação sem os constrangimentos provocados pela observação. Este cuidado esteve essencialmente relacionado com a presença de alunos, no capítulo referente à construção do Projecto Curricular de Turma.

Decidi ainda que, neste relato, não seriam introduzidas situações que tivessem a ver com a intimidade dos alunos ou dos professores e pais que participaram nas várias intervenções. Apesar de poderem ser interessantes para a clarificação de alguns quadros configuradores do trabalho dos professores de um conselho de turma ou dos constrangimentos que povoam os processos de aprendizagem, considerei que nenhuma investigação sobre a escola, pelo menos com as características que esta tem, deverá usar situações, sentimentos, vivências que têm a ver com o mais íntimo dos participantes. No entanto, a selecção que tive de fazer ao longo deste estudo tornou claro o forte potencial emotivo que se acumula nas relações entre as pessoas no seu quotidiano

dentro da escola. Também fica muito clara a necessidade que os professores têm de uma profunda preparação para poderem lidar com numerosos e intensos problemas pessoais e sociais e da exigência do estabelecimento de parcerias com as pessoas e as instituições que possam suportar e apoiar a escola na resolução dessas problemáticas. Sei que esta decisão de não contar com esses relatos para clarificar a manifestação da inteligência da escola, particularmente na dimensão emocional, pode ter sido factor de empobrecimento mas foi uma forma de mostrar o meu respeito pelas pessoas que participaram neste estudo.

Outra decisão foi o compromisso de utilizar a Escola da Torre como contexto de investigação na condição de, como investigadora e professora da escola, contribuir para a resolução dos problemas que a escola identificava ao longo do caminho da mudança. A investigação não seria apenas um contexto de estudo mas também um contexto de intervenção. Esta circunstância foi ela própria condicionadora do modelo metodológico e do desenho da investigação. Implicou, também, a grande proximidade com os elementos do conselho executivo e os coordenadores dos directores de turma, tornando-nos, em conjunto, parceiros privilegiados na recolha e interpretação de dados e na escolha dos dispositivos de consulta da comunidade escolar.

Houve, assim, um comprometimento para que este estudo fosse realizado com a intenção de contribuir para criar condições para que a escola aprendesse a gerir a mudança, consoante as suas necessidades, num processo de crescimento, de valorização do seu saber. Este acordo foi assumido perante os órgãos de gestão da escola, conselho executivo, conselho pedagógico, conselhos de turma e ficou registado em documentos formais.

Gostaria ainda de salientar uma dificuldade que acompanhou a investigação e que se prendeu com a identificação de todas as pessoas que, pelas suas opiniões, as suas vozes faladas e escritas, contribuíram para a reflexão e a construção do conhecimento. Não as conseguir nomear a todas é, para mim, motivo de preocupação.

Como se poderá compreender, este trabalho foi acompanhado por inúmeras conversas e leituras. De todas elas surgiram ideias que foram sendo aprofundadas até se constituírem como conhecimento significativo, argumen-

tos a utilizar na descrição ou na construção de documentos e de acções. Algumas das ideias identificadas na bibliografia consultada, foram de tal maneira apreendidas, transformadas em núcleos do conhecimento utilizado, que já não é possível distinguir onde está o original. Autores como Cândido Varela de Freitas, Luísa Alonso, Maria do Céu Roldão, cujos textos foram amplamente consultados mas que também contribuíram com longas conversas, reflexões profundas sobre as dinâmicas da construção de projectos curriculares e as potencialidades e os constrangimentos existentes na escola e no pensamento dos professores, deveriam ter sido muito mais referenciados porque algumas das ideias que apresento foram, na sua estrutura essencial, resultantes dessas conversas.

Tive o privilégio de aceder a um saber diversificado que tentei compreender e transformar. Decerto que aqui se encontram como minhas as palavras e as ideias desses investigadores, como resultado das rasteiras da *memória involuntária*¹⁴ que me impede de as reconhecer independentes do meu próprio conhecimento.

Esse saber foi construído e usado para fazer frente aos problemas da escola enquanto organização que responde ao desafio de um quadro inovador e por isso não foi um conhecimento estático. Esteve sempre em transformação graças aos processos reflexivos, à avaliação dos efeitos desse conhecimento, à necessidade de o reconfigurar, de o resignificar em função das vivências, das experiências, das aprendizagens dos alunos.

Quando confronto o meu conhecimento no início deste estudo com o que possuo agora, que procedo ao seu registo, encontro uma enorme diferença. Tantas ideias ficaram claras, tantos processos tornaram-se lógicos. Provavelmente estou mais insegura *do que sei* e de como o usar, porque tenho mais consciência dos perigos do que não se sabe, de como a ignorância pode influenciar negativamente o pensamento e a acção. Sei agora, com mais presença que antes, como o conhecimento é falível, incompleto, insatisfatório.

¹⁴ O conceito de *memória involuntária* foi apresentado por Mário Cláudio numa entrevista dada à RTP, em Julho de 2006. Segundo o escritor, a memória involuntária é a que usamos quando expressamos, como nossas, ideias de outras pessoas a que acedemos por leituras ou conversas. Essas ideias foram de tal modo apreendidas que já são tomadas como criações próprias, independentes do verdadeiro autor.

II Parte - A Inteligência da Escola

4.º PASSO

A Escola que aprende

4.1 Implicações da aprendizagem da escola

Aprender pressupõe “uma estrutura subjacente cognitiva e metacognitiva, afectiva e decisória que se vai construindo, desconstruindo e reconstruindo, no espaço e no tempo e na interacção dialógica da aliança interhumana” (Tavares, 2005, p.3).

É essa construção no domínio do pessoal e do social, que a escola tem de possuir para saber aprender e tirar partido da aprendizagem. O primeiro passo para elevar essa estrutura primordial passa por redefinir os papéis dos elementos que constituem a escola, libertando os núcleos funcionais dos afares tradicionais: os alunos aprendem e os professores ensinam, os alunos pouco sabem, os professores sabem tudo. Esta mudança não é simples nem imediata porque envolve concepções pessoais suficientemente profundas para reverterem em práticas coerentes, quer no domínio do pessoal quer no domínio da partilha de ideias e da cooperação em tarefas.

Uma escola que aprende não pode apenas resumir-se à aprendizagem que os seus alunos realizam mas a movimentos de construção de conhecimento que vão permitir a redefinição, a resignificação, momento a momento, do trabalho de cada uma das pessoas e dos grupos de pessoas, em função do contexto e dos seus cambiantes, tendo como meta concretizar as finalidades da escola. Por isso, os professores farão parte da comunidade aprendente, assim como os auxiliares de acção educativa e os outros elementos ou parceiros da escola. Para que a construção de conhecimento seja eficaz, os alunos têm também de ser tidos como informantes-chave, participando com os seus saberes e as suas características pessoais e relacionais, na procura de soluções para os problemas identificados. O conhecimento que resultou da aprendizagem “passa a ser visto pelos aprendentes de uma maneira mais activa ou pró-activa, autónoma e colaborativa. Ou seja, não como simples aquisição de

saberes mas como produção, construção de conhecimento, de experiência, de vida” (Tavares, 2005, p.4).

É como se na escola se definissem três dimensões de aprendizagem interdependentes:

- A dimensão dos alunos, em que as aprendizagens se relacionam directamente com as suas necessidades em face das características pessoais e sociais das crianças ou dos jovens e das condições do contexto em que vivem e em que viveram e as orientações curriculares nacionais, valorizando a competência do aprender a aprender para que se sintam aptos a realizar o sonho, o projecto, a visão, na arena concreta do dia a dia (Carneiro, 2005).
- A dimensão dos professores, como especialistas na organização e no desenvolvimento de processos de ensino, que precisam de compreender as orientações curriculares, nacionais e locais, e cada um dos alunos, para desenharem as teias que poderão compor a acção da escola. Carneiro (2003) vê o professor como responsável por um leque vasto de responsabilidades:
 - orientador da aprendizagem,
 - ‘empreendedor’ de ambientes de aprendizagem,
 - ‘aprendente’ na sala de aula,
 - tutor (modelizador, treinador e árbitro),
 - colaborador de alunos,
 - investigador,
 - formador ao longo da vida,
 - membro de uma equipa de professores.

Apesar destes papéis se integrarem num todo harmonioso, cada um deles implica o uso dos saberes profissionais para a adaptação ao aluno e às outras pessoas envolvidas, ao tema, às condições da escola, à metodologia seleccionada e, obviamente, a necessidade de continuar a aprender.

- A dimensão da escola propriamente dita, em que todos os elementos, orientados pelos professores, realizam as aprendizagens que identifica-

ram como necessárias no sentido de criarem as melhores condições para que os alunos aprendam. É a dimensão que representa a integração dos esforços dos professores, dos alunos e de todas as outras pessoas que, de alguma maneira, podem participar na construção do projecto curricular. É de realçar aqui a importância dos estudantes como elo de integração porque ninguém melhor do que eles será capaz de definir os problemas e até desenhar as melhores abordagens para o desenvolvimento dos percursos para aprender.

As dimensões atrás referidas têm a particularidade de se referirem à acção de grupos observados segundo diferentes perspectivas: os alunos e os professores são definidos como dois grupos que interessa particularizar em termos de aprendizagens porque têm campos específicos de desenvolvimento embora intrinsecamente articulados: os alunos aprendem de acordo com as decisões curriculares do país, da escola e da turma e os professores aprendem para tomar as decisões curriculares, implementarem, acompanharem e avaliar as experiências de aprendizagem vividas pelos alunos. A terceira dimensão refere-se à aprendizagem sentida como colectiva, a que cria os laços entre as pessoas, a que produz os significados. É a dimensão que identifica a aprendizagem do colectivo com base na aprendizagem dos professores e dos alunos nos aspectos que precisam de ser melhorados, alterados, onde é necessária a inovação. Há um uso partilhado do conhecimento e da vontade de aprender, tal como refere Tavares (2005):

Esta visão metafórica da aprendizagem de instituições aprendentes, de uma escola que aprende e se desenvolve, aponta claramente para a nova realidade que se quer destacar em que, de certa forma, tudo e todos aprendem uns com os outros, embora com ritmos, andamentos e estratégias, abordagens distintas e, porventura, à luz de uma nova racionalidade, em interacção com os diversos meios ou contextos. (p.5)

Através destas três dimensões a escola pode desenvolver uma *cultura aprendente*, possuindo as características que foram enunciadas por Carneiro, na Conferência @Saber, que se realizou em Lisboa, em Dezembro de 2003:

- celebra a diversidade em contextos aprendentes,
- promove a “destruição criativa”,

- dissemina informação, partilha saberes,
- aprende com as crises, “agarra” as oportunidades, distingue entre mudança necessária e moda transitória,
- supera o conhecimento fragmentário representativo do paradigma linear e aprende a lidar com a complexidade,
- evolui de saberes objectivos para saberes construídos,
- sustenta competências meta-cognitivas com conhecimento auto-organizado.

Para que uma cultura com estas características se instale nas escolas, Carneiro coloca os professores como força de progresso e desenvolvimento, como o motor de mudanças críticas na escola e a reflexividade como nível de consciência superior do sistema, reconciliando *ciência e consciência*.

Uma escola aprendente está mais preparada para enfrentar o presente e o futuro, já que os novos perfis profissionais exigem a formação como m processo permanente ao longo da vida partilhado por diversas instituições com que a escola se tem de articular. É assim que esta se tem de centrar em ser

produtora de sentidos, de centro de gestão da informação a que as crianças e jovens acedem por intermédio de outras agências, no contexto das redes que constituem a sociedade educativa. A escola deve portanto posicionar-se de uma forma aberta em relação a essas outras agências que com ela concorrem, valorizando aquilo que lhe é próprio, ou seja, as suas vantagens competitivas: a capacidade para reflectir criticamente sobre a informação massiva disponibilizada pela concorrência; a possibilidade de comparar, aplicar, ligar conhecimento, acção e reflexão; a capacidade de avaliar e construir valores; a competência para ajudar cada jovem a construir o seu projecto de vida. (Carneiro, 2000, p.17)

Esse papel implica que a escola tem de ser capaz de regular uma relação com o conhecimento em que os seus intervenientes sejam mediadores dos processos que levam os estudantes a gerirem o seu próprio processo educativo.

Então, segundo estas perspectivas, que condições possibilitam a existência de uma escola que aprende? De uma escola inteligente?

5.º PASSO

A Inteligência Humana

Introdução

Não faz sentido falar da *Inteligência da Escola* sem se analisarem as teorias que sustentam a compreensão da inteligência humana. Se a Escola é uma organização suportada no trabalho das pessoas com a finalidade de ensinar e aprender um quadro político e cultural de saberes, então a inteligência é a estrutura sobre a qual assenta a acção da escola. A Inteligência das pessoas da escola irá configurar, de alguma maneira, a própria inteligência da organização escolar.

Sempre que ensina ou sempre que aprende cada um ensaia a sua inteligência. Assim, a implicação cognitiva exigida pelo desenvolvimento de tarefas complexas, que levará a aprendizagens diversificadas, tem de estar de acordo com as dimensões da inteligência humana. A própria concepção de currículo tem de concordar com a concepção de Inteligência.

Desde sempre que o homem se tem interessado pelo funcionamento da mente, pela expressão do pensamento através da linguagem, pela relação entre pensamento e comportamento, pela capacidade que cada pessoa tem para aprender. Qualquer definição de inteligência - entre as muitas que têm surgido ao longo dos séculos - faz a relação entre o pensamento e a acção, em que essa acção não é mais que a expressão do pensamento. A grande questão centra-se não só no que cada um é capaz de aprender mas, também, como o consegue fazer. O interesse neste campo do saber esteve, e está, muito associado à compreensão das situações extremas, na facilidade que alguns têm em aprender muito mais do que é esperado e da dificuldade que outros apresentam na aprendizagem de situações consideradas muito simples.

Como refere Miranda (2002),

[n]a linguagem comum, a palavra inteligência refere uma qualidade dos indivíduos. Na linguagem científica, refere uma qualidade do comportamento. As raízes do estudo científico da inteligência humana podem ser datadas pelo interesse pelas manifestações extremas dessa qualidade do comportamento: a genialidade e a deficiência funcional. Os desenvolvi-

mentos são ditados pelo interesse pelos mecanismos da adaptação.

É assim que ao longo do tempo o funcionamento da mente¹⁵ tem estado praticamente guardado para os filósofos e para os especialistas do comportamento e da sua patologia. Nos últimos anos surgiram várias linhas de investigação preocupadas com a construção de quadros explicativos do funcionamento cognitivo que possam ser aplicados nos processos de aprendizagem, na mediação de comportamentos e na elaboração de modelos informáticos. A psicologia, a linguística, as ciências da computação e a inteligência artificial passaram a ter um grande interesse pela Ciência da Cognição¹⁶ ou Ciência da Mente.

Professores e educadores acedem, formalmente, a um pequeno núcleo desse conhecimento através das áreas curriculares presentes na formação inicial do campo da psicologia e, utilizando esses dados misturados com um saber estruturado na experiência, desenham teorias implícitas¹⁷ que usam para compreender os estados de desenvolvimento das crianças, para construir quadros de referência para a aprendizagem dos seus alunos, para elaborar juízos sobre o seu quotidiano (Sternberg, 2000).

De acordo com estudos desenvolvidos sobre o significado da inteligência em linguagem quotidiana (Oliveira-Castro & Oliveira-Castro, 2001) pode-se considerar que uma pessoa tem um comportamento inteligente quando

- de acordo com critérios específicos para as tarefas envolvidas, é bem sucedida,
- a acção representa o exercício de uma determinada habilidade dessa pessoa,

¹⁵ Damásio (2000) define *mente* como uma colecção de processos biológicos. Refere ainda que esses processos são físicos e que, por isso, a *mente* é necessariamente um processo físico. Diz, também, que a física desses processos biológicos não é necessariamente a física corrente, mas uma física de energia e fluxos.

¹⁶ Segundo Gardner, a ciência da cognição é a tentativa de responder às questões da natureza do conhecimento, dos seus componentes, das suas fontes, do seu desenvolvimento (2002), isto é, a ciência que procura explicar como o homem constrói o saber necessário e como o usa, o que está directamente relacionado com a inteligência e as suas manifestações.

¹⁷ As teorias implícitas são, segundo Miranda (2002) construções informais, sistemas de crenças mais ou menos formalizadas e cuja natureza, conteúdo e aspectos são susceptíveis de fornecer informação relevante ao trabalho científico. As teorias explícitas são, por sua vez, “formuladas pelos especialistas e são construções baseadas ou testadas em dados da observação do funcionamento intelectual em situações estandardizadas, na evidência empírica” (p.2).

- existe algo de novidade, a acção não se refere ao simples cumprimento de um hábito.

Estas três condições, o *sucesso*, a *habilidade* e a *novidade*, reúnem as características que respondem à opinião dos leigos sobre a manifestação da inteligência na vida de todos os dias. Daqui poder-se-á concluir que uma pessoa inteligente é uma pessoa com sucesso e que esse sucesso vem da forma como utiliza as suas habilidades na construção de respostas a novas situações.

Outro aspecto que sobressaiu dos estudos sobre o significado implícito da inteligência foi a relação que as pessoas determinam existir entre o *ser inteligente* e o *não ser inteligente*, estabelecendo dois pontos de antagonismo:

- *inteligência* e *ignorância*, o que se poderia explicar por “saber que” ou “não saber que”,
- *inteligência* e a *estupidez*¹⁸ que corresponderia ao “saber como” ou “não saber como”, ter ou não ter habilidade.

Esta diferenciação entre ter o conhecimento - *saber que* - e ser capaz de usar esse conhecimento - *saber como* - encontrada na utilização quotidiana da inteligência, é fulcral, já que é nela que se estrutura o actual conflito da mudança curricular, nomeadamente na discussão do que é a aprendizagem e do que deve ser aprendido na escola. Há uma interacção evidente entre inteligência e aprendizagem, uma coincidência conceptual que se estrutura na interdependência que parece existir entre esses dois conceitos. Se por um lado a inteligência codifica a facilidade (ou a dificuldade) intrínseca dos processos de aprender, por outro lado, o saber, ou melhor, a utilização estratégica do conhecimento, é uma manifestação da inteligência. A escola, estrutura complexa que organiza intencionalmente a aprendizagem, torna-se um veículo para o desenvolvimento da inteligência, ao mediar os processos de aprender e de ensinar. As respostas reais, as que se baseiam na real acção educativa e não apenas nas pretensões presentes nos desenhos de projectos e planifi-

¹⁸ Ryle (1994) refere realmente a palavra “estupidez” para enunciar a carência de inteligência. Ele afirma: “When a person is deficient in intelligence he is described as “stupid” or else by more determinate epithets such as “dull”, “silly”, “careless”, “unmethodical”, “uninventive”, “rash”, “dense”, ...” (p. 25). Mais tarde decide contrapor apenas os dois termos, “intelligence” e “stupidity”.

cações, mostram qual a concepção de inteligência em que os professores estruturam o seu ensino, nomeadamente na crença de que a inteligência é ou não modificada pela acção da escola.

Os professores não parecem saber muito sobre o funcionamento da mente. Apesar de ser um tema que os interessa, não têm um discurso seguro, de quem tem convicções fortes, de quem domina o assunto. "Como é que se aprende?" foi uma das questões que mais vezes esteve presente ao longo deste trabalho. Entre outras situações, a necessidade de organizar o espaço curricular do Estudo Acompanhado trouxe a urgência de compreender como é que os alunos aprendiam, como é que eles estudavam, para tentar criar condições que facilitassem esses processos. Muito rapidamente foi comprovado - os professores já o sabiam - que os estudantes tinham uma grande diversidade de métodos e de técnicas que os apoiavam nos seus processos cognitivos, uns dando resultados, outros, nem por isso. Tornou-se uma preocupação perceber como é que o aluno (determinado aluno) aprende. Como é que ele organiza a informação que já tem e a relaciona com novas situações. Como é que ele pensa. Por que é que ele compreende ou não compreende o que fazer em determinadas situações. Por que é que ele consegue realizar algumas tarefas e não consegue realizar outras. Apesar de aqui se colocarem os aspectos da "realização" das tarefas, o questionamento faz-se mais em torno da "não realização", da procura das razões que levam ao insucesso, à falta de habilidade, à dificuldade de lidar com a novidade das situações.

Este questionamento estendeu-se ao processo cognitivo do próprio, isto é, foi preciso ouvir a "voz do que pensa" para compreender o fabricar do pensamento. O que estás a pensar? Como pensaste para responder ou fazer dessa maneira? Que dificuldades foste capaz de identificar? Achas difícil? Porquê?

Apesar de nós, professores, termos um conhecimento teórico herdado da formação inicial sobre psicologia do desenvolvimento (teorias de Piaget, Vigosky, Erikson, Kohlberg) na generalidade não recorremos directamente a essas informações para tentar compreender o funcionamento do pensamento das crianças e dos jovens que eram os nossos alunos.

Falar de inteligência com professores fez-me obter um conjunto de opiniões do senso comum. A inteligência era vista como sendo sinónimo de "ser bom aluno", "pensar bem", "compreender com facilidade", "fazer as coisas bem feitas e depressa", "tirar boas notas". Um aluno inteligente era um aluno que "aprendia depressa e não dava problemas". Isto é, o professor poderia seguir o seu estilo de ensino sem preocupações, porque o estudante inteligente aprendia. Em contrapartida o aluno que apresentava dificuldades na compreensão dos assuntos explorados, era menos inteligente, e poderia ser alvo de algumas técnicas de diferenciação pedagógica, como por exemplo, "explicar melhor", "explicar por outras palavras", "pedir a um colega que fosse ele a explicar porque os alunos compreendem melhor as dificuldades dos colegas", "convidá-lo a estudar melhor o assunto em casa" e outras soluções mais específicas como o apoio pedagógico individualizado em áreas

disciplinares. Na generalidade a inteligência surgia associada quer ao “saber que” como ao “saber como”, embora se pareça dar mais importância ao “saber como”. Considerações como “ele é inteligente mas não estuda nada” ou “ele estuda muito mas não consegue organizar o conhecimento” justificam essa preferência mas numa relação de valoração da inteligência. Se um aluno conhece os conteúdos conceptuais que o professor seleccionou como importantes na sua disciplina já é considerado inteligente mas é mais inteligente se mostrar que sabe o que fazer com esses conteúdos. E será ainda mais se os utilizar de uma forma inesperada, considerando-se, assim, as situações do sucesso, da habilidade e da novidade.

Que perspectiva teórica apoia estas opiniões? Que relação existe entre a construção de um projecto curricular e esta perspectiva de inteligência? Foram estas questões que me levaram a incluir uma reflexão sobre a Inteligência Humana antes do próximo passo deste estudo.

Professores e educadores, como é óbvio, não precisam de ficar limitados aos saberes da sua formação inicial sobretudo porque ao longo das duas últimas décadas tem surgido uma maior difusão dos estudos sobre o funcionamento da mente. Em Portugal a divulgação tem sido feita a partir, essencialmente, das obras de António Damásio, Howard Gardner e Daniel Goleman, três cientistas que têm procurado apresentar experiências e teorias através de textos acessíveis para os que não são especialistas, preocupando-se em explicar os termos científicos e as técnicas investigativas que utilizaram na construção do conhecimento sobre a Inteligência. A leitura dessas produções traz a ideia de que as teorias clássicas estão a ser postas em causa. Os resultados das investigações sustentam outras concepções sobre o funcionamento da mente e sobre a inteligência humana.

5.1 A dificuldade em encontrar consensos

A diversidade de informação mostra-nos como é difícil encontrar unanimidade na definição de Inteligência¹⁹. Os vários autores consultados apresentam abordagens diferentes que dependem dos fundamentos epistemológicos porque optaram. Miranda (2002) refere-o:

A literatura psicológica sobre a inteligência humana, para além de vastís-

¹⁹ Uma pesquisa em português, usando o *Google* como motor de busca, encontrou cerca de quinze mil resultados para o conceito de *inteligência*. Parte desses resultados é dedicado à “inteligência artificial”.

sima nos vários domínios da própria Psicologia, é extremamente diversificada: quanto aos pontos de partida, aos objectivos, às metodologias, ao enquadramento. Entende-se aqui por *contornos* a envolvente epistemológica, a montante das teorias e dos modelos, da própria pesquisa (p. 1).

A filosofia, a psiquiatria, a psicologia, a pedagogia e até a informática ou as ciências da computação, só para referir algumas linhas de estudo, apresentam concepções diferenciadas. E como não podia deixar de ser, o conceito é dinâmico e sofre as transformações ditadas pela investigação, pelas conquistas que se vão obtendo no conhecimento da mente e das suas manifestações. Greenfield (1997) citado por Machado (2006) refere que o significado do conceito de inteligência, tal como outros conceitos da mesma área do conhecimento, difere entre grupos culturais e contrasta, muitas vezes, com as propostas conceptuais apresentadas pelos investigadores. Alguns grupos africanos referem a lentidão e a conformidade como características de uma pessoa inteligente, o que não seria aceite, por exemplo, pelos povos da Europa ocidental. Da mesma maneira refere que os Zinacantecas Maia tem uma concepção de inteligência que permite obter o conhecimento como um produto essencialmente colectivo e não individual como a nossa sociedade defende. Os jovens chineses consideram que a memória factual é importante na concepção da inteligência enquanto que os australianos não lhe dão grande importância.

É de realçar que não são apenas as situações relacionadas com o pensamento e a acção individual que são referidas como dimensões da inteligência. Também o são as competências sociais. Mas nem nestas há consenso. Os pais latinos enfatizam as competências sociais na definição da inteligência dos seus filhos, enquanto que os pais asiáticos referem as competências cognitivas (Sternberg, 2000).

Se as competências sociais podem ser manifestações da inteligência também são de ter em conta as implicações do ambiente no desenvolvimento dessa inteligência, como refere Antunes:

É evidente que a inteligência não constitui apenas um elemento neurológico isolado, independentemente do ambiente. Pierre Lévy (1993) desenvolveu lucidamente a noção de *ecologia cognitiva*, na qual avança para ultrapassar a visão isolada do conceito mostrando que, fora da colectividade, desprovido do ambiente, o indivíduo não pensaria. Todas as nossas inteligências nada mais são do que segmentos componentes de uma ecologia cognitiva que nos engloba. O indivíduo, portanto, não seria inteli-

gente sem a sua língua, a sua herança cultural, a sua ideologia, a sua crença, a sua escrita, os seus métodos intelectuais e outros meios do ambiente. (2005, p.10)

O mesmo autor refere estudos laboratoriais feitos com ratinhos que mostram que um ambiente com mais qualidade em termos de alimentação e desafios leva a que os cérebros dos ratos se tornem mais pesados que os dos ratos que viverem com mais fome e menos estímulos. Não sendo possível, obviamente, realizar estudos semelhantes com humanos, faz-se a sua extrapolação e defende-se a importância das condições ambientais no estimular da inteligência.

Os professores referem, muitas vezes, a força que tem o ambiente no desenvolvimento da criança e do jovem. Frases como “se ele tivesse nascido noutra família” ou “se fosse possível tirá-lo daquele bairro” mostram a relação intrínseca que estabelecem entre a aprendizagem e as condições que rodeiam o aluno. O contrário também é verdade. Variadas vezes os professores lamentam que alunos com “tantas condições” não aprendam, identificando os que “não o fazem porque não o querem fazer” e os que “não o fazem porque não são capazes de o fazer”, mostrando assim diferentes factores que interferem na aprendizagem, umas que têm a ver directamente com as manifestações da inteligência (o ser capaz) e outras com a vontade de o fazer (o querer ser capaz).

Uma vez, uma professora, comentando os comportamentos de um aluno que não fazia nenhum esforço para participar nas actividades lectivas apesar dos diligências da família e da escola, face à minha pergunta, se o achava uma criança inteligente, respondeu, primeiro que sim, que lhe parecia inteligente e, depois de uma pausa, concluiu que não podia ser muito inteligente pois não estava a aproveitar as oportunidades que lhes estavam a dar. Esta professora relacionou a inteligência com a motivação, com o saber aproveitar as oportunidades, com o saber agir em face dos estímulos.

Já antes foi referida a ideia de que a inteligência pode evoluir ao longo da vida a partir de esforços que são feitos com essa intenção. Mas pode-se acreditar que a inteligência é uma qualidade do ser humano que, após conseguida a maturidade do corpo, e do cérebro, deixa de ter possibilidades de desenvolvimento, como um instrumento que a pessoa pode usar mas que não pode melhorar, apenas esperar que se degrade vagarosamente com o envelhecimento. Mais uma vez encontram-se defensores das duas perspectivas e, mais uma vez, parecem existir implicações no papel da escola.

Sabe-se que o cérebro humano, na altura do nascimento, traz a rede de

sinapses inacabada e que é ao longo dos primeiros anos de vida que se vai completar, existindo períodos, a que os neurobiólogos chamaram “janelas de oportunidade”. Durante esses períodos, se a criança ou o jovem for sujeito a estímulos cognitivos específicos, poderá ter mais facilidade em adquirir ou desenvolver certas competências²⁰. Estas janelas deveriam ser aproveitadas pela família e pela escola para apoiarem o desenvolvimento da inteligência das crianças e dos adolescentes. Antunes (2005, 2006), baseando-se em estudos desenvolvidos no Brasil, caracteriza cada uma das janelas e apresenta propostas de exercícios para a estimulação da inteligência, como mostra o Quadro que se segue.

| Janela de Oportunidade Período de abertura | Processos cerebrais | Estímulos |
|---|--|---|
| Gestão do espaço Dos 5 aos 10 anos | Regulação do sentido de lateralidade e direccionalidade. Aperfeiçoamento da coordenação motora e percepção do corpo no espaço. | Realização de exercícios físicos e jogos operatórios que exploram o sentido de <i>direita, esquerda, de em cima e em baixo</i> . Natação, judo e alfabetização cartográfica. |
| Comunicação Do nascimento aos 10 anos | Conexão dos circuitos que transformam os sons em palavras | Audição de novas palavras. Participação em conversas estimulantes. Aprendizagem de uma língua estrangeira. |
| Relação com os outros Do nascimento à puberdade | Conexão entre os circuitos do sistema límbico que se mostram muito sensíveis a estímulos provocados por outras pessoas | Realização de brincadeiras e de jogos colectivos. Desenvolvimento de reacções carinhosas, valorização das emoções e da partilha de sentimentos. |
| Relação com a natureza Dos 4 meses aos 14 anos | Conexão de circuitos cerebrais que transformam sons em sensações. | Estimulação da percepção da temperatura e do movimento do ar e da água. Realização de observações e de experiências sobre os fenómenos naturais. |

Quadro 6 - Apresentação sucinta de algumas *Janelas de Oportunidade* e indicação de alguns dos estímulos que poderão levar a uma aprendizagem mais efectiva, aproveitando o *estado propício* do cérebro. (Fonte: adaptado de Antunes, 2005)

²⁰ Antunes (2005) diz que o fechar dessas janelas não impede a aprendizagem mas apenas acrescenta alguma dificuldade ao processo. Refere, no entanto, que as dificuldades em aprender só se começam a registar verdadeiramente depois dos setenta e dois anos de idade, podendo até acontecer mais tarde, dependendo dos estímulos cognitivos a que a pessoa está, e esteve, sujeita ao longo da vida.

Este quadro surge aqui apenas para tornar mais clara a relação entre inteligência e aprendizagem e as implicações para a escola, em termos de construção curricular, do entendimento que a inteligência se poderá desenvolver através de estímulos adequados.

Antunes (2005, 2006) defende o ensino, não se referindo apenas às escolas mas a todos os que participam na educação de crianças e jovens, como a criação de condições para que surjam estímulos intencionais para o desenvolvimento da inteligência, planeados estrategicamente, aproveitando os momentos propícios produzidos pela fisiologia do cérebro. Não dissocia a aprendizagem do desenvolvimento da inteligência, antes valoriza a relação intrínseca entre ambas. Apesar da investigação mostrar que as janelas de oportunidade existem apenas até ao fim da puberdade, Antunes afirma que a aprendizagem não perde qualidade. Aqui, sim, parece existir alguma dissociação entre o desenvolvimento da inteligência e a aprendizagem: os dois processos não correm lado a lado embora dependam um do outro e é essa a principal inferência que interessa a este estudo:

- a inteligência é a razão para aprender e
- aprender é o meio para desenvolver ou manter os processos que definem a inteligência.

Feuerstein (1980) também acredita que a inteligência não é fixa e imutável e por isso é capaz de desenvolvimento quando devidamente estimulada. Segundo este autor, é possível aprender a ser mais inteligente. Cruz clarifica as ideias desta conceptualização, conhecida por *Teoria da Modificabilidade Cognitiva*, dizendo:

Em termos mais gerais, Feuerstein refere mesmo que, embora parecendo um paradoxo, a modificabilidade é a característica das características, a única permanente, não havendo nada mais estável do que ela própria. Por outras palavras, o que o ser humano tem de estável é a sua capacidade para mudar e de estar sempre aberto às modificações (2000, p.4).

O que quer dizer que a mudança está na natureza humana como resposta aos estímulos interiores e exteriores à pessoa e que cada mudança corresponde a processos de aprendizagem para uma melhor adaptação ao meio. A inteligência não poderá ser vista de maneira diferente, evoluindo consoante a profundidade com que são interiorizadas as experiências vividas por cada um.

Os dados apresentados permitem compreender que existem características da inteligência que influenciam a aprendizagem e que o conhecimento dessas características é essencial para criar as condições facilitadoras para que cada estudante aprenda, para que se desenvolva integralmente como pessoa. Essa aprendizagem requer o domínio de conhecimentos e de procedimentos, a gestão de valores que conformam atitudes e a utilização estratégica desses saberes na resolução dos problemas que surgem dentro e fora da escola.

Na acção da escola, inteligência e aprendizagem estão demasiado entrelaçadas para serem separadas processualmente. Aprender *pelo uso da inteligência* e *aprender a ser inteligente* não são *duas faces da moeda* mas são a *moeda*, isto é, estão dependentes do conceito de inteligência que estrutura a gestão curricular. A escola não pode separar as duas situações, não pode organizar-se no sentido da aprendizagem e esquecer que os alunos são inteligentes e que usam essa inteligência para aprender, mesmo que essa aprendizagem leve também ao desenvolvimento da inteligência de cada um dos seus estudantes. Até no caso da escola transmissiva e do aluno que aprende a repetir mais do que a questionar, a inteligência é tida em conta, uma concepção de inteligência que valoriza a memória e que permite a medição objectiva dos processos cognitivos e dos seus resultados.

A falta de consensos na criação de teorias sobre a Inteligência também se explica por as pessoas não poderem observar o objecto do seu estudo. As representações que constroem para explicarem as suas ideias estão dependentes da perspectiva científica que utilizam e das teorias implícitas que construíram e que servem de base aos trabalhos de investigação, quer para as confirmar, quer para pôr em dúvida outras teorias já apresentadas.

Cianciolo & Sternberg (2004) utilizam a *metáfora do elefante* para explicar a diversidade de conceitos e de formas que surgem associada à definição e à testagem da inteligência, mostrando como a construção da teoria depende da perspectiva com que se observa o objecto de estudo.

Esta metáfora baseia-se nas experiências de três cegos que, seguindo caminhos diferentes, deparam-se com um elefante. Um vai contra a tromba e, tacteando-a, dirá que o elefante é um animal com características de serpen-

te. As ideias de força e agilidade retiradas da observação dos movimentos da tromba configuram a perspectiva com que esta pessoa irá estudar outros animais, procurando as suas características *elefantinas*. Concluirá, por exemplo, que os macacos que apresentam uma cauda preênsil serão muito mais *elefantinos* que um cão *golden retriever*.

O cego que chocou com a parte lateral do corpo do elefante achou-o semelhante a uma parede e passará a associar ao elefante medidas de comprimento e de altura. Concluirá que as baleias são mais *elefantinas* do que os ratos.

O terceiro cego ao ir contra as pernas do elefante, pensou que ele era se caracterizava por largas colunas e, por isso, é o diâmetro de cada pata que lhe servirá de abordagem para o estudo de outros animais. Um animal de pernas grossas será mais *elefantino* do que um de pernas finas.

Cada cego, seguro das observações e das reflexões que fez, irá desenhar dispositivos concordantes com a sua concepção de elefante que lhe permita compreender a *elefantísse* de outros animais.

O mesmo se passa com os cientistas enquanto estudiosos dos processos cognitivos. Não podendo observar a inteligência mas apenas as suas manifestações, constroem teorias estruturadas em abordagens que dependem das perspectivas científicas - epistemológicas, psicológicas, sociológicas e culturais - que lhes parecem mais lógicas e viáveis para a compreensão dos fenómenos. São também essas perspectivas que apoiam o desenho dos dispositivos de estudo, os chamados *testes de inteligência*. Cada tipo de teste procurará compreender as manifestações da inteligência valorizando aspectos específicos de determinada abordagem, não podendo, por isso, ser encarados como sendo completos e definitivos.

De igual modo, os movimentos para o desenvolvimento da inteligência dependem das perspectivas teóricas: se a inteligência for referida à linguagem, serão exercícios para o aperfeiçoamento da linguagem que estarão associados ao desenvolvimento da inteligência. Se a perspectiva for da emoção como uma componente integral da maquinaria da razão (Damásio, 1994) será pela orientação emocional (Gottman & DeClaire, 1999) que se desenvolverá a inteligência.

As opções que são feitas no campo do desenvolvimento da inteligência também podem ser explicadas pela *metáfora do elefante*.

Se cada um dos cegos quiser desenvolver, as qualidades de *ser-elefante* recorrerá à sua concepção de elefante. Assim, o que o associou a uma *parede*, criará condições para que esse animal cresça e se alargue o mais possível, provavelmente utilizando um regime alimentar rico em calorias. No caso da natureza do elefante ter sido entendida como *agilidade e força*, o desenvolvimento dessas características irá fazer-se através de exercícios físicos orientados. O que fez a associação a largas colunas irá promover um regime de musculação para as pernas e de suplementos hormonais para o alargamento e crescimento muscular. (Cianciolo & Sternberg, 2004)

Perante esta metáfora é fácil compreender a existência de tantas perspectivas sobre a inteligência. No entanto, há alguma unanimidade na defesa que a inteligência, com orientação, pode ser desenvolvida - ou compreendida pelo próprio, aprendendo a usá-la com mais sabedoria - e que esse apoio se deve encontrar na escola, o que faz com que o professor tenha responsabilidades não apenas na criação de condições para que os alunos acedam a determinados conhecimentos mas também que compreendam, exercitem e ampliem a sua inteligência.

Podem, no entanto, existir diferenças relevantes entre *ensinar inteligência* e ensinar os assuntos relativos ao currículo básico da escola, isto porque o exercício da inteligência não se associa directamente a conteúdos explícitos mas a movimentos cognitivos e metacognitivos de questionamento, selecção e organização de dados e construção de argumentos (Cianciolo & Sternberg, 2004). O que quer dizer que as opções feitas pela escola e pelos professores em termos dos fundamentos e dos componentes do currículo influenciam vivamente o desenvolvimento da inteligência dos estudantes. Se a decisão for pela transmissão de conceitos e por procedimentos simples de memorização e transmissão através de diálogos e respostas a testes padronizados, as crianças não terão grandes oportunidades para desafiar os seus processos cognitivos e aprenderem a usar a sua inteligência.

Em face disto, a proposta que Boring apresentou em 1923, para definir inteligência, faz algum sentido: inteligência é o que o teste de inteligência

testa²¹. Boring acreditou que esta definição serviria, pelo menos, para lançar a discussão entre os cientistas, para que eles tomassem consciência da forma como, como as suas crenças, dominavam a definição de inteligência (Sternberg, 2000).

Segundo o mesmo autor, Sternberg, o estudo que ficou mais famoso para a definição de Inteligência foi o realizado pelos editores do *Journal of Educational Psychology*, em 1921, e conhecido por *Intelligence and its measurement*. Conseguiu reunir variadíssimas definições de Inteligência:

- o poder de dar boas respostas do ponto de vista da verdade ou dos factos - E. L. Thorndike;
- a habilidade de desenvolver pensamento abstracto - L. M. Terman;
- a capacidade sensorial, a capacidade perceptiva, a rapidez e flexibilidade em fazer associações, a facilidade e a imaginação, a resposta atenta, rápida e alerta - F. N. Freeman;
- a habilidade em aprender ou saber utilizar o que já aprendeu, para se ajustar ao ambiente - S. S. Colvin;
- a habilidade em saber adaptar-se a situações relativamente novas na vida - R. Pintner;
- a capacidade para construir conhecimento e utilizá-lo - B. A. C. Henmon;
- um mecanismo biológico pelo qual os efeitos da complexidade dos estímulos se juntam e produzem um qualquer efeito no comportamento - J. Peterson;
- a capacidade para inibir um ajustamento instintivo, a capacidade para redefinir esse ajustamento inibido à luz da previsão do erro e a capacidade de entender o comportamento instintivo modificado como uma vantagem do indivíduo como animal social - L. L. Thurstone;
- a capacidade de adquirir a capacidade - H. Woodrow;

²¹ Miranda (2002) atribui a autoria desta definição a Binet, dizendo que a resposta que deu à questão “o que é a inteligência?”, pouco depois da publicação da sua Escala Métrica, foi “inteligência é o que a minha escala mede”. Miranda refere, ainda, que a literatura americana de língua inglesa refere-a a Edwin Boring por causa do título de um artigo, publicado em 1923, *Intelligence as the tests test it*.

- a capacidade de aprender ou de ganhar com a experiência - W. F. Dearborn;
- sensação, percepção, associação, memória, imaginação, discriminação, julgamento e razão - N. E. Haggerty.

A habilidade de *adequação ao ambiente* e o *aprender a aprender* foram as qualidades que mais sobressaíram na análise destas definições. Sessenta e cinco anos depois realizou-se outro simpósio com características semelhantes, envolvendo vinte e quatro especialistas do campo da inteligência (Sternberg & Detterman, 1986).

As respostas obtidas mostraram existir alguma sobreposição entre as concepções dos especialistas que participaram nos dois eventos, nomeadamente na identificação do *pensamento abstracto*, no *processamento da informação* e na *adaptação ao meio*, como elementos essenciais do pensamento inteligente. Surgiram, no entanto, dois outros aspectos a merecerem a atenção dos especialistas do final do século: a *metacognição* e os *aspectos situacionais do comportamento inteligente* (Miranda, 2002; Sternberg, 2001).

5.2 Esboçando os limites do conceito de Inteligência

Miranda (2002) apresenta os quatro paradigmas que enquadram as teorias explícitas da inteligência humana:

- Paradigma biológico

Tem as suas raízes na Grécia, no tempo de Hipócrates, quando é relacionado o funcionamento do cérebro e a existência do pensamento. Muito mais tarde, no século XVIII, é Joseph Gall que estabelece a relação entre a configuração do crânio e a estrutura do cérebro, afirmando que as protuberâncias cranianas constituiriam indicadores do desenvolvimento da inteligência. Hebb, em meados do século XX identifica dois tipos de inteligência, uma, representando o potencial inato do sistema nervoso e que não pode ser observada nem medida e outra, inteligência observável e mensurável, referindo-se à relação entre o potencial inato do sistema nervoso e os estímulos do meio. Nos finais dos anos oitenta do século passado, Raymond Cattell apresenta uma teoria em que a inteligência é entendida como sendo biologicamente organi-

zada. Ainda neste paradigma e na transição do milénio, encontram-se os trabalhos de Damásio que considera que não há *res cogitans* sem *res extensa*, não há pensamento sem o substrato neurobiológico, não há pensamento sem corpo.

- Paradigma Diferencial

Este paradigma baseia-se nas diferenças individuais que são explicadas através de dimensões que se organizam através de processos avaliativos que passam pela averiguação da variabilidade do desempenho e estruturam-se em indicadores de competência. As teorias que se inscrevem neste paradigma basearam o seu desenvolvimento na evolução dos métodos de recolha e de análise de dados.

- Paradigma Construtivista

As teorias de Piaget inscrevem-se neste paradigma. Miranda descreve-o, dizendo:

Inteligência é adaptação: no plano mental prolonga-se e conclui o conjunto de processos adaptativos, cujo ponto de partida são as trocas entre o organismo e o meio que caracterizam a adaptação biológica. Adaptação é assimilação (o sujeito age sobre o meio, no sentido de apreensão e incorporação das instâncias do meio) e acomodação (o meio age sobre o sujeito, no sentido de modificação das estruturas existentes). Assimilação e acomodação são comuns ao orgânico, a acção, e ao pensamento - invariantes, portanto, da vida, e a lei funcional da inteligência. O desenvolvimento humano é uma sucessão de grandes construções. No construtivismo psicogenético, o desenvolvimento é uma marcha para o equilíbrio, e cada construção integra e reorganiza, num plano superior, as que a antecedem (2002, p. 5)

- Paradigma Informacional

As teorias que se construíram de acordo com este paradigma centram-se nos mecanismos cognitivos de processamento de informação, introduzindo na investigação da inteligência, a acentuação dos processos básicos de representação e retenção da informação e valorizando processos integradores como é a metacognição. Neste paradigma inscreve-se a teoria componencial da inteligência humana de Sternberg que, tendo por base o raciocínio lógico, articula os processos e as estratégias com as aptidões.

É o próprio Sternberg (2001) que, na tentativa de encontrar alguma ordem conceptual nas várias teorias sobre a Inteligência Humana, desenhou

sete metáforas onde é possível agrupar e explicar essas perspectivas, relacionando as teorias implícitas e as hipóteses condutoras de investigação:

- A Metáfora da Geografia

Baseia-se na noção de que a teoria da inteligência deve promover um mapa da mente. A inteligência deve ser definida de forma a sublinhar factores mentais, organizados por coordenadas, que permitem compreender o seu funcionamento. Neste grupo encontram-se as perspectivas defendidas por Brody (2000), Carroll (1993), Horn (1994), Thurstone (1938) e Vernon (1971).

- A Metáfora Computacional

Esta imagem baseia-se no entendimento da mente como uma ferramenta computacional e faz a analogia dos processos cognitivos como se fossem operações de um computador. As operações da mente são, assim, caracterizadas em termos de processos, estratégias e representações mentais utilizados no processamento da informação. Incluem-se, aqui, as teorias de Deary (2000), Hunt (1990) e Lohman (2000).

- A Metáfora Biológica

São, aqui, referenciadas as teorias que tentam perceber a Inteligência reportando-a ao funcionamento do cérebro, relacionando a actividade cognitiva com partes específicas desse órgão ou mostrando que certos tipos de respostas emitidas pelo cérebro permitem a medição psicométrica do desempenho intelectual. Esta linha tenta compreender, também, as origens evolutivas da inteligência. Nesta metáfora incluem-se as teorias de Ertl e Schafer (1969), Haier, Siegel, Tang, Abel & Buchsbaum (1992), Jerison (2000) e Vernon, Wickett, Bazana & Stelmack (2000).

- A Metáfora Epistemológica

Esta metáfora surgiu, especialmente, para responder às ideias de Piaget (1972). A sua teoria da inteligência procura explicar o equilíbrio que se gera entre a assimilação e a acomodação despoletadas pelos processos de aprendizagem. Piaget (1996) define *assimilação* como um processo cognitivo pelo qual uma pessoa integra um novo dado nas estruturas cognitivas já existentes e entende a *acomodação* como “toda a modificação dos esquemas de assimilação sob a influência de situações exteriores” (p.18). A acção inteligente resulta da escolha entre duas alternativas que implicam sempre um

processo cognitivo: as pessoas assimilam novos objectos nos seus esquemas mentais alterando-os ou construindo novos esquemas, caso os objectos não se insiram confortavelmente nos já existentes.

- A Metáfora Antropológica

Aqui têm lugar as teorias que compreendem a inteligência como um acontecimento cultural. Deste ponto de vista, a inteligência, como processo mental, pode não parecer dependente da perspectiva cultural sob que é observada mas o comportamento inteligente é avaliado por critérios culturais. Desta maneira, um comportamento pode ser considerado como inteligente para um determinado grupo cultural e não o ser para outro. Incluem-se, neste grupo, as teorias de inteligência de Berry (1974), Greenfield (1997) e Serpell (2000).

- A Metáfora Sociológica

Neste quadro são consideradas as teorias que defendem a influência dos processos de socialização no desenvolvimento mental. É dado como exemplo justificativo a importância que têm os processos sociais no desenvolvimento cognitivo, a forma como as crianças interiorizam as primeiras vivências feitas em contextos interpessoais. Incluem-se aqui as teorias de Chen & Siegler (2000), Feuerstein (1980) e Vygotsky (1978).

- A Metáfora Sistémica

Esta é a metáfora integradora que observa as tendências teóricas anteriormente referidas e compreende os laços, as influências que se estabelecem entre elas, organizando-as num sistema que interage internamente. Segundo esta imagem, as perspectivas anteriormente descritas agrupam-se, aqui, numa interpretação integradora, em que a noção de inteligência é polifacetada, exigindo diferentes níveis de observação e de análise. Representativos desta metáfora estão as teorias de Gardner (1983, 1999) e do próprio autor destas metáforas, Sternberg (1985, 1987, 1999). Miranda (2002) refere que cada teoria apenas se ocupa de uma porção da inteligência e que esta, como qualidade exercida no dia a dia, constitui-se como uma organização mental através da qual os acontecimentos ganham significado para a pessoa.

As metáforas geográfica, informacional, biológica e epistemológica, estabelecem a conexão entre a inteligência e o mundo interior de cada pes-

soa. As metáforas antropológica e sociológica, fazem a correspondência entre a inteligência e o mundo exterior e, por fim, a metáfora sistémica corresponde à interpretação transversal, à relação intrínseca e articulada entre a inteligência e os mundos interior e exterior de cada pessoa.

As teorias organizadas segundo estas sete metáforas têm muito de diferente mas partilham pelo menos uma ideia comum: em todas se assume que o conceito central da definição de inteligência é a *adaptação ao ambiente*.

Os paradigmas apresentados por Miranda (2002) e a interpretação organizadora de Sternberg foram determinantes na escolha da abordagem teórica com que se irá olhar a inteligência ao longo deste trabalho, ao mostrarem, claramente, que os princípios que configuram a conceptualização da Inteligência adoptada nesta investigação se enquadram no Paradigma Construtivista e na Metáfora Sistémica.

É necessário, no entanto, especificar ainda as opções feitas em termos conceptuais.

Nos anos noventa do século passado surgiu, nos Estados Unidos da América, um movimento que contribuiu para o debate do conceito de Inteligência e mesmo para a consciência do impacto que os estudos nessa área podiam ter na relação social. O movimento iniciou-se pela publicação, em 1994, do livro *The Bell Curve* de Richard Herrnstein e Charles Murray, onde foi explorado o papel da inteligência na vida americana, apresentando e discutindo a sua distribuição segundo categorias sociais e económicas²². A comunidade científica sentiu a necessidade de, face ao debate animado que percorria o grande público, clarificar ideias, conceitos e posições científicas, pretendendo trazer a ordem para uma discussão que misturava política e ciência.

Uma das linhas conceptuais surgida da resposta ao *The Bell Curve*, da responsabilidade da *American Psychological Association*, é conhecida por "Intelligence: Knowns and Unknowns"²³ e resultou do trabalho de uma equipa

²² Os autores apresentaram diferenças substanciais entre os resultados dos testes de QI (Quociente de Inteligência) entre grupos sociais e económicos americanos, tendo identificado uma *elite cognitiva* para quem o sucesso estava garantido. As ideias contidas no livro foram amplamente discutidas, o livro tornou-se um *best-seller* e os seus autores foram acusados de apoiarem o racismo científico. Alguns cientistas até colocaram em causa o rigor científico do tratamento a que foram sujeitos os dados apresentados.

²³ <http://www4.ncsu.edu/~jwosbor2/otherfiles/PSY304/APA-intelligence.pdf>

de personalidades²⁴ que constituiu uma força científica inquestionável. Apesar de não terem sido encontradas respostas a todas as questões colocadas pela análise do livro e terem surgido tantas definições de inteligência quantos os cientistas consultados, a equipa concordou que

[o]s indivíduos diferem na habilidade de entender ideias complexas, de se adaptar com eficácia ao ambiente, de aprender com a experiência, de se envolver nas várias formas de raciocínio, de superar obstáculos mediante o pensamento. Embora tais diferenças individuais possam ser substanciais, nunca são completamente consistentes: o desempenho intelectual de uma dada pessoa vai variar em ocasiões distintas, em domínios distintos, julgando-se por critérios distintos. Os conceitos de inteligência são tentativas de aclarar e organizar este conjunto complexo de fenómenos. (APA, 1995, p.3)

A outra linha conceptual que surgiu na mesma altura e com a mesma finalidade, deu origem ao documento "Mainstream Science on Intelligence", assinado por cinquenta e dois investigadores²⁵ e publicado no *Wall Street Journal* em Dezembro de 1994. Neste artigo a inteligência é definida como

[u]ma capacidade mental bastante geral que, entre outras coisas, envolve a habilidade de raciocinar, planear, resolver problemas, pensar de forma abstracta, compreender ideias complexas, aprender rápido e aprender com a experiência. Não é uma mera aprendizagem literária, uma habilidade estritamente académica ou um talento para sair-se bem em provas. Ao contrário disso, o conceito refere-se a uma capacidade mais ampla e mais profunda de compreensão do mundo à sua volta.

Entre estas duas linhas de pensamento debate-se uma ideia central, a medição da inteligência.

Enquanto alguns acreditam que essa medição é possível através de testes padronizados, organizados por categorias passíveis de quantificação, numa afirmação da *métrica* psicológica, outros acreditam que a compreensão da inteligência terá de se basear na observação naturalista de cada indivíduo enquanto desenvolvem e manifestam capacidades importantes para usar no

²⁴ Ulric Neisser, Gwyneth Boodoo, Thomas J. Bouchard, A. Wade Boykin, Nathan Brody, Stephen J. Ceci, Diane F. Halpern, John C. Loehlin, Robert Perloff, Robert J. Sternberg e Susana Urbina

²⁵ Entre eles podem-se nomear John Carroll, Hans Eysenck, Jack Feldman, Edwin A. Fleishman, Grover Gilmore, Robert Hogan, James Jenkins, Arthur Jensen, Alan Kaufman, Nadine Lambert, Richard Lynn, Sandra Scarr, Lee Thompson, Robert Thorndike e Philip Vernon.

seu modo de vida (Gardner, 1995).

O estudo da inteligência levou à construção de testes que determinavam o quanto uma pessoa é inteligente, expressando toda a complexidade do pensamento e das manifestações desse pensamento face aos problemas da vida, através do desempenho conseguido num teste²⁶ que, de alguma maneira, podia, até, influenciar o futuro. É de não esquecer que os testes de inteligência surgiram como uma forma de identificar as crianças que eram capazes de aprender o que a escola ensinava²⁷ e, por isso, eram um factor de influência na vida de cada uma das testadas.

Esta dicotomia é apresentada por Miranda através de um conjunto de questões:

Teremos reflectido consistentemente sobre a questão posta por David Wechsler, no seu discurso quando da atribuição do *Distinguished Professional Contribution Award* pela Associação Americana de Psicologia em 1974, em termos de "o que é medido pelos testes não é o que os testes medem (...). O que os testes de inteligência medem é algo muito mais importante: a capacidade de um indivíduo para compreender o mundo à sua volta e o conjunto dos seus recursos para enfrentar os desafios que ele lhe coloca" (Wechsler, 1975, p. 139)? Ou ter-nos-emos efectivamente quedado ao nível do comentário de John Stuart Mill sobre o conceito de bem-estar, "toda a gente tem uma noção suficientemente correcta - no que toca aos efeitos práticos"? (2002, p. 4)

Entre as duas linhas teóricas atrás descritas encontra-se uma concepção da inteligência metricamente determinada e uma concepção pluralista da mente que reconhece, em cada pessoa, forças cognitivas diferenciadas e estilos cognitivos contrastantes (Gardner, 1995). A primeira, admitindo a complexidade dos processos, procura formas de simplificar a sua leitura e interpretação, de tornar os dados acessíveis através de padrões. A segunda não só admite a complexidade como a utiliza para a compreensão da inteligência de cada uma das pessoas assumindo que é na generalidade que se encontram as seme-

²⁶ Repare-se que, no princípio do século XX, Binet, o precursor dos testes de inteligência, declarou que o desempenho de uma criança num exercício, não poderia retratar uma questão tão complexa quanto a inteligência humana (Gama, 1998).

²⁷ Em 1900, Alfred Binet era procurado para prever o sucesso que algumas crianças teriam na escola primária e, para tal, ele inventou instrumentos para testar a habilidade das crianças nas áreas verbal e lógica, já que os currículos dos liceus franceses da época davam grande ênfase ao desenvolvimento da linguagem e da matemática. Foi esse instrumento inventado por Binet que deu origem ao primeiro teste de inteligência, desenvolvido por Terman, na Universidade de Standford, na Califórnia, o *Standford-Binet Intelligence Scale*.

lhanças e é no particular que se desenham os quadros específicos de inteligência. A visão psicométrica não é suficiente para retratar a multidimensionalidade da utilização pessoal da mente.

As informações apresentadas são as que me pareceram essenciais para enquadrarem a decisão sobre a perspectiva de inteligência a utilizar neste estudo. Essa perspectiva, não estando dependente do paradigma curricular que se defende neste trabalho, deve ser coerente com ele.

Apesar da leitura poder parecer invertida, da teoria do currículo para a teoria da inteligência, ela é, realmente, realizada de forma inversa. O conceito de inteligência que aqui se procura definir estrutura-se em duas vertentes:

- a análise referente ao tratamento crítico dos dados obtidos pelas consultas bibliográficas sobre as várias perspectivas teóricas e as suas linhas de força e de fraqueza;

- as teorias implícitas que construí ao longo da minha vida profissional baseadas em alguma pesquisa mas muito mais nas experiências de ensinar e de aprender em contextos muito diversificados, mediando os processos de públicos muito diferentes, quer em cultura, quer em idade, em que a linguagem nem sempre se colocou como a principal fonte de comunicação.

É a conjugação entre as teorias explícitas e implícitas que me permite procurar um conceito de inteligência em harmonia com a investigação e com a experiência.

É ainda a conjugação das duas abordagens teóricas - explícita e implícita - que me permite identificar uma visão de inteligência que integra algumas condições essenciais:

- A dependência dos *processos internos* de cada pessoa, a forma como pensa, como organiza os dados, como avalia o seu próprio pensamento, resultado de um esforço pessoal de construção de ideias, de respostas e de saberes.
- A dependência dos *processos externos*, isto é, a forma como a pessoa utiliza as suas ferramentas internas para construir configurações para a comunicação das ideias, da argumentação, da avaliação, novamente como resultado de um esforço pessoal para se enquadrar no ambiente.

- A dependência da *acção*, ou seja, a forma como o pensamento se transforma em comportamento que tanto terá de construção individual como de construção social.
- A *complexidade*, que dá a cada pessoa uma inteligência pessoal, singular, irrepetível, impossível de ser medida na sua totalidade, apenas compreendida globalmente.
- A centralidade da ideia de *sistema* como um núcleo organizador da complexidade e justificativo da natureza humana e da vida.

São também estes aspectos - os processos internos e externos, a acção, a complexidade e a ideia de sistema - que vão sustentar a abordagem curricular aqui defendida, porque a coerência está em que o desenvolvimento curricular se faça de acordo com as pessoas que o vão pensar, experimentar, transformar e aceitar e não, apenas, com os teóricos desenham o currículo.

Naturalmente que existem muitas outras informações sobre o estudo da inteligência que poderiam ser interessantes de referir neste trabalho. No entanto, para evitar a extensão desnecessária, escolhi os aspectos que me pareceram melhor explicar e sustentar as características da investigação que me propus desenvolver.

Na pesquisa bibliográfica que fiz recorri a textos impressos e a publicações *on-line* e fui confrontada com uma linguagem e um conhecimento estruturante das áreas da medicina, da psicologia e da psiquiatria que me obrigaram a procurar a decodificação de termos e teorias fundamentais antes de aprofundar as ideias sobre a inteligência.

Concluí que não é fácil realizar aprendizagens nas áreas da inteligência ou do funcionamento da mente se o que queremos é ter um conhecimento suficientemente abrangente que nos permita fazer escolhas e desenhar caminhos para os processos de ensinar e de aprender. A dificuldade não está apenas na diversidade de documentação disponível mas mais ainda na diversidade das ideias, no amplo leque de argumentos, experiências, testagens que foram e são realizadas.

Roldão, numa conversa informal (Instituto de Estudos da Criança, Junho, 2006), referiu a sua incredulidade por os professores não saberem mais sobre a cognição já que essa é informação

fundamental para compreender como cada aluno estrutura o seu pensamento quando está a aprender, como pensa ao ser confrontado com um problema, como salta a barreira cognitiva ou informativa, como avalia o seu pensamento e o valoriza. Este estudo fez-me ter consciência do que é preciso estudar para ter o conhecimento a que se refere Roldão e como ele é realmente essencial para estruturar a acção educativa, nomeadamente para poder escolher o modelo curricular capaz de sustentar as características dos processos de aprendizagem que os alunos apresentam.

Os estudos sobre inteligência são um campo onde é difícil fazer escolhas e que, por necessitar de mediação de especialistas, deveriam ser contemplados muito seriamente, nos projectos da formação inicial de professores. Afinal, os professores devem saber como aprendem os seus alunos, que dinâmicas internas e externas conjugam e integram, para serem capazes de desenvolver as competências inerentes ao currículo nacional.

5.3 O conceito de Inteligência

A recolha bibliográfica colocou-me perante duas teorias que não se distanciam uma da outra, antes se completam, e que se harmonizam com as condições referidas anteriormente: a Teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg e a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner. Passarei a explicá-las sucintamente.

5.3.1 A Teoria Triárquica de Sternberg

Sternberg define inteligência como a capacidade mental que cada pessoa possui para dominar o processamento da informação e para emitir comportamentos contextualmente apropriados em resposta às situações (Da Silva, 2003). É uma concepção ampla porque relaciona as actividades mentais com os factores sociais e contextuais, considerando-as como um sistema sujeito a tensões que permitem a aprendizagem e o desenvolvimento da inteligência.

Segundo Sternberg, a inteligência resulta do balanço que cada pessoa é capaz de fazer de três tipos de habilidades - analíticas, criativas e práticas - para construir acções adequadas às necessidades exigidas por um determinado contexto sócio cultural.

Por habilidades analíticas Sternberg entende as que são utilizadas para

analisar, julgar, avaliar, comparar ou contrastar partes de informação. Nestas habilidades estão incluídas as que são exploradas e valorizadas academicamente na resolução de problemas e que são medidas pelos testes psicométricos.

Por habilidades criativas entende as que são usadas para criar, inventar, descobrir, imaginar objectos e ideias, as que correspondem à reacção a novas situações e que, por isso, implicam a mobilização das estruturas mentais na procura de novas soluções.

Por fim, por habilidades práticas, o autor considera as que são utilizadas para aplicar, pôr em prática, usar o que se aprendeu em situações formais e informais do quotidiano. Estas habilidades foram adquiridas através de vivências anteriores, de situações antes experimentadas e que, por isso, resultaram de uma aprendizagem anterior que é transferida para outros momentos.

A utilização com sucesso da inteligência leva a que cada uma das pessoas, conhecedora das suas habilidades, analíticas, criativas e práticas, faça as opções mais adequadas no seu contexto de vida, de forma a tirar o máximo partido do que sabe fazer bem, colocando a ênfase no equilíbrio entre as fraquezas e os pontos fortes. Desta forma, Sternberg justifica, como sendo opções inteligentes, as diferentes tendências e preferências que as pessoas apresentam para a realização de actividades específicas.

A forma como o autor justifica cada conjunto de habilidades corresponde à defesa de três tipos de inteligência que se relacionam entre si através da vontade - mais ou menos consciente - de cada pessoa. O aumento dessa consciência, isto é, o conhecimento claro dos processos mentais que integram cada uma das dimensões e a maneira como podem ser trabalhadas coordenadamente, é motivo para que a inteligência se desenvolva, cresça. Sternberg acredita que inteligência é maleável, plástica e por isso pode ser modificada a partir de exercícios adequados (Da Silva, 2003).

Esta teoria compreende subcategorias, cada uma delas relacionando-se com diferentes dimensões de inteligência atrás referidas.

- A subteoria componencial

Está relacionada com o mundo interior, com os processos cognitivos

básicos, os mecanismos da mente que suportam o comportamento inteligente. Segundo Jarvis (2005), Sternberg definiu três componentes associados a esta subteoria: a *componente da aquisição do conhecimento* que envolve a curiosidade e afecta directamente as estratégias de aprendizagem; a *componente do desempenho* que determina as habilidades que a pessoa já possui, como contar, compreender e relacionar dados e, por fim, a *meta-componente* que se refere aos processos superiores conscientes que se utilizam durante as tarefas de processamento de informação, incluindo o planeamento, a resolução de problemas e a tomada de decisões. Esta subteoria configura os processos cognitivos que apoiam o pensamento inteligente.

- A subteoria experiencial

Relaciona-se com o impacto da experiência na capacidade de desempenhar tarefas mentais (Jarvis, 2005). Segundo Sternberg, a experiência produz dois efeitos relevantes: por um lado permite-nos reconhecer as práticas familiares e conseguir geri-las cada vez com mais facilidade e qualidade à medida que são reconhecidas e, por outro, permite-nos encontrar esquemas rotineiros para as tarefas que se repetem, criando hábitos eficientes e eficazes que já não implicam mecanismos cognitivos complexos. É por isso que o autor defende que as tarefas são diferencialmente boas como reflexos da inteligência, não apenas em função das componentes envolvidas, mas também em função da existência, ou não, de familiaridade com as tarefas (Cruz, 2000). Esta subteoria refere-se, assim, à inteligência que se desenvolve com a prática e com a reflexão sobre a prática.

- A subteoria contextual

Considera a inteligência num contexto cultural, preocupando-se com os processos mentais de adaptação ao ambiente, qualquer que seja o resultado obtido. Cruz explica esta ideia referindo que o que é realmente importante é a forma como se aprende e como se usa o aprendido. Jarvis (2005) diz que as habilidades mentais podem ser universais, isto é, muitas pessoas pertencentes a grupos culturais diferentes podem possuir habilidades semelhantes mas usam-nas de forma diversa consoante a valorização ou o desprezo atribuído pela cultura a que pertencem. As mesmas habilidades cognitivas podem ser usadas em tarefas diferentes, logo há uma influência do contexto, não no

desenvolvimento da inteligência mas, sim, na sua manifestação. Esta subteoria observa o desenvolvimento da inteligência em interdependência com os estímulos culturais do grupo de pertença ou de escolha da pessoa.

Cruz (2000) conclui que, sustentando-se nesta teoria, cada pessoa, cada estudante tem de ser observado de modo isolado, sem comparações com os valores médios obtidos por grupos de referência porque as dependências que cada pessoa tem das experiências que viveu e da cultura em que cresceu são suficientes para explicar a sua singularidade. O que é novo para uma criança poderá ser rotineiro para outra e por isso é impossível medir as manifestações da inteligência face a uma qualquer tarefa.

O comportamento inteligente ocorre quando as componentes intelectuais de cada criança são aplicadas às suas experiências para que aquela se organize e organize o contexto actual com o objectivo de melhorar a compatibilidade entre as necessidades e as potencialidades de cada um - criança e contexto (Cruz, 2000, p. 4).

Sternberg considera que a aprendizagem deve ser incentivada fazendo uso de todas as dimensões que constituem a inteligência humana. A sua teoria enfatiza que o currículo não deve incorporar apenas conhecimentos factuais mas também situações que implicam o pensamento crítico, criativo e prático, como os exemplos apresentados no quadro que se segue. O Quadro 7, na página seguinte, apresenta, como exemplo, algumas actividades sugeridas por Sternberg para estimular o pensamento inteligente e que se adequam perfeitamente às tarefas escolares.

Resumindo, Sternberg desenhou uma teoria em que a inteligência se configura através de habilidades analíticas, criativas e práticas, cada uma delas desenvolvendo-se a partir da conjugação de três eixos, o das componentes cognitivas básicas (que inclui os processos mentais de aquisição do conhecimento, do uso do que já se domina e ainda da avaliação desses processos mentais), o da componente da experiência, e da componente do contexto, qualquer um deles influenciando e enriquecendo os comportamentos inteligentes.

A inteligência identifica-se com os processos mentais interiores mas também com a relação com os outros e com o ambiente, influenciando-se

mutuamente, crescendo em conjunto. A noção de sistema está presente assim como a importância do comportamento inteligente, não apenas como resultado mas também como processo.

| Actividades estimulantes do Pensamento Inteligente | | |
|---|--|--|
| Pensamento Crítico | Pensamento Criativo | Pensamento Prático |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comparar e contrastar duas explicações ▪ Avaliar uma ferramenta ▪ Ler e criticar o extracto de um texto ▪ Analisar como uma ferramenta pode ser utilizada numa situação particular ▪ Compilar argumentos a favor ou contra a tomada de uma decisão ▪ Avaliar a utilidade de uma fonte particular | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Criar um debate imaginário entre duas pessoas com diferentes pontos de vista ▪ Inventar um texto para provar uma qualquer ideia ou teoria ▪ Desenhar uma experiência para testar uma ideia ▪ Construir uma teoria sobre um qualquer acontecimento | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mostrar como aplicar uma estratégia de aprendizagem para resolver um problema ▪ Explicar como partir de um princípio ou conjunto de princípios para chegar a um resultado particular ▪ Demonstrar a utilidade de uma ideia ▪ Desmontar a construção de um qualquer pensamento complexo como explicação de um método |

Quadro 7 - Actividades capazes de estimular o pensamento inteligente.
Fonte: Adaptado de Jarvis, 2005

5.3.2 Teoria das Inteligências Múltiplas

Para Gardner inteligência é um potencial biopsicológico que configura a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos²⁸ que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários (1995, p.14).

A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objectivo deve ser atingido e localizar a rota adequada para esse objectivo. A criação de um produto *cultural* é crucial nessa função, na medida em que captura e transmite o conhecimento ou expressa as opiniões ou os sentimentos da pessoa. Os problemas a serem resolvidos variam desde teorias científicas até composições musicais para campanhas políticas de sucesso. (p.21)

Como se compreende, esta definição defende uma visão integradora da acção inteligente e ainda não apresenta uma visão perspectiva multidimensional.

A defesa da existência de várias inteligências ou de multidimensões da

²⁸ É verdade que a criação de produtos pode ser também resultante de estratégias de resolução de problemas, no entanto, incluir esta condição na definição de inteligência aumenta a sua complexidade em termos dos processos mentais e da relação intrínseca que se estabelece entre inteligência e cultura.

inteligência surgiu pela interpretação dos resultados da investigação realizadas por neurobiólogos, nomeadamente pela equipa de Gardner. Este investigador parte da necessidade de seleccionar e identificar inteligências com raízes na biologia e que sejam valorizadas em um ou mais ambientes culturais, para a identificação dos passos essenciais da investigação que possibilitam a construção de conhecimento sobre:

- o desenvolvimento normal e o desenvolvimento de indivíduos talentosos;
- o colapso das capacidades cognitivas nas condições de dano cerebral;
- a cognição referente a populações excepcionais, incluindo prodígios, idiotas sábios e crianças autistas;
- a evolução da cognição ao longo do milénio;
- o cruzamento das considerações culturais sobre a cognição;
- os estudos psicométricos, incluindo exames de correlação entre testes;
- os estudos de treino psicológico.

É do cruzamento destes dados que surge um conjunto de critérios capazes de definirem uma teoria de inteligência.

Somente as habilidades ou capacidades que satisfaziam todos, ou a maioria, dos critérios, foram seleccionadas, por Gardner, como inteligências genuínas. Além desta exigência, cada inteligência ainda devia possuir uma operação nuclear ou um conjunto específico de operações identificáveis.

Como um sistema computacional com base neural, cada inteligência é activada ou “desencadeada” por certos tipos de informação interna ou externamente apresentados. Por exemplo, um dos núcleos da inteligência musical é a sensibilidade para determinar relações, ao passo que um dos núcleos da inteligência linguística é a sensibilidade aos aspectos fonológicos. Uma inteligência também deve ser codificada num sistema de símbolos ... o relacionamento de uma inteligência candidata com um sistema simbólico humano não é nenhum acidente. (pp. 21-22)

De acordo com estas ideias, Gardner desenhou a sua teoria:

[A]creditamos que a competência²⁹ cognitiva humana é melhor descrita

²⁹ Os autores consultados que teorizaram sobre a inteligência referiram-se às manifestações de inteligência, essencialmente, como *habilidades* ou *capacidades*. Gardner utiliza, também, o termo *competência*, dando-lhe, até, mais relevância. Gardner refere-se à competência cog-

em termos de um conjunto de capacidades, talentos ou habilidades que chamamos de “inteligências”. Todos os indivíduos normais possuem cada uma dessas capacidades em certa medida; os indivíduos diferem no grau de capacidade e na natureza da sua combinação (p. 20).

Inicialmente, Gardner identificou sete dimensões da inteligência mas colocou a hipótese de existirem outras mais, dependendo o seu reconhecimento da continuação da investigação. Aliás, desde que a teoria foi divulgada já foi identificada uma nova dimensão da inteligência e procura-se a sustentação de uma outra.

Esta concepção de inteligência não se integra no grupo de teorias que enfatizam a inteligência como uma capacidade geral, encontrada em graus variáveis nas pessoas e que pode ser medida de forma confiável com testes padronizados de papel e lápis que levam à previsão do futuro académico.

Gardner³⁰ explica que a sua teoria diverge da visão tradicional em que a inteligência é definida operacionalmente como a capacidade de responder às questões formuladas em testes de inteligência. Os resultados dos testes são depois confirmados pela utilização de técnicas estatísticas que comparam as respostas das pessoas por níveis etários. São esses dados, geralmente arrumados em tabelas, que corroboram a noção de que a faculdade geral da inteligência não muda muito com a idade, com o treino ou com a experiência, sendo, por isso, um atributo ou uma faculdade inata ao indivíduo. O mesmo não se passa com a sua teoria: “Acreditamos que esta teoria da inteligência é mais humana e mais verídica do que as visões alternativas de inteligência e reflecte mais adequadamente os dados do comportamento humano ‘inteligente’”. (p. 20)

Segue-se uma descrição sumária das características de cada uma das

nitiva como o ser capaz de utilizar os mecanismos mentais para a procura ou o uso de conhecimentos com um sentido. O conceito de *competência* que é defendido neste trabalho – saber mobilizar conhecimentos de forma estratégica – harmoniza-se com a concepção de Gardner. Considera-se, assim, que o conceito de competência implica que os conhecimentos adquiridos pelo estudo e pela experiência sejam materiais utilizados de forma estratégica, cognitivamente, para a configuração da acção e que esses conhecimentos são entendidos quer a nível dos conceitos, quer dos procedimentos, quer das atitudes.

³⁰ Foram consultadas várias publicações sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas mas a maior parte delas são obras subsidiárias de Gardner, repetindo-o. Por isso optei por me basear quase que exclusivamente nas ideias de Howard Gardner, retiradas das suas publicações em língua inglesa e portuguesa, nas entrevistas colocadas *on-line* e na página digital referente ao *Projecto Zero* de que é coordenador.

inteligências identificadas por Gardner.

Senge, apresenta as oito inteligências, dizendo: “Como grupo, temos uma ampla variedade de aptidões, mas alguns de nós são melhores em certas áreas do que em outras. A questão não é *se* você é inteligente mas *como* você é inteligente”. (2005, p. 83)

Senge refere as oito inteligências com uma linguagem muito acessível porque, segundo o autor, essa explicação serve para que os alunos do ensino básico possam olhar para si próprios e identificar potencialidades e fragilidades, podendo, depois, planejar a sua aprendizagem como acção inteligente. Esta ideia é sustentada na entrevista que Senge realizou a Gardner (2005, p. 316) em que este afirma que as Inteligências múltiplas não são um objectivo educacional em si mas podem ajudar os estudantes a entenderem melhor as principais maneiras de pensar recorrendo não só às suas habilidades mas, também, aprendendo outros métodos cognitivos que se associem com as suas características, potenciando-as, aprendendo a pensar de forma científica, histórica, artística, ética e matemática, englobando esses conhecimentos nos instrumentos a que a mente pode recorrer para resolver problemas ou produzir materiais.

Apresentam-se no Quadro 8 (na página que se segue) as frases utilizadas por Senge para caracterizar as inteligências. O quadro deverá ser entendido como uma breve introdução à Teoria das Inteligências Múltiplas. É de notar que a expressão simples dada por Senge a cada uma das dimensões permite, realmente, uma abordagem individual, uma compreensão da particularidade da teoria na visão de cada pessoa e, no caso da escola, de cada estudante.

Senge utiliza, realmente, uma forma muito evidente de abordar os processos complexos da inteligência. Trata-se de uma apresentação muito clara e passível de apoiar reflexão que cada um faz de si para si e, por isso, a análise do quadro implica um movimento do *conhecimento de si*.

No entanto, a simplicidade com que são apresentadas as inteligências não pode mascarar a complexidade que cada uma envolve, nomeadamente quando as entendemos de forma combinada, resultando em perfis diferentes de pessoa para pessoa.

Também é de não esquecer que outros mecanismos cognitivos estão envolvidos em cada uma das inteligências, como é o caso da memória e da percepção, qualidades que tanto servem cada dimensão, como se apresentam como manifestações que atravessam todas as dimensões, integrando os mecanismos da *inteligência combinada*.

É, assim, possível identificar, por exemplo, uma memória musical e, simultaneamente, uma memória globalizadora em que a vertente musical se enquadra num corpo cognitivo complexo.

O Quadro 8 apresenta, algumas ideias capazes de mostrar o essencial da teoria sem, de forma alguma, a esgotar.

| Inteligência | | Manifestação de um nível superior ³¹ |
|-------------------------|--------------------------------|---|
| Verbal Linguística | Inteligente com as palavras | Se é inteligente com as palavras, se é bom em línguas, em escrever, criar poesias e contar histórias. |
| Lógico Matemática | Inteligente com a lógica | Se tem fortes habilidades para a resolução de problemas, o pensamento indutivo e dedutivo, trabalhar com símbolos e estabelecer padrões. |
| Espacial | Inteligente com imagens | Se tem talento visual para desenhar, pintar e esculpir, e talento para construir objectos, compreendendo como os objectos funcionam, montando e desmontando com facilidade. |
| Corporal Cinestésica | Inteligente com o corpo | Se consegue utilizar a coordenação do seu corpo de forma eloquente para fazer desporto, jogar, dançar, actuar e mexer-se. |
| Musical | Inteligente com a música | Se tem talento para reconhecer tons e ritmos e é sensível a sons vocais instrumentais e ambientais. |
| Naturalista | Inteligente com a natureza | Se tem uma consciência e sensibilidade bem desenvolvidas para o ambiente que o rodeia e consegue agir de forma eficaz entre as plantas, animais e no habitat. |
| Interpessoal | Inteligente com as pessoas | Se sabe como se dar bem com os outros, interpretar os seus estados de espírito e significados e prever o que farão. |
| Intrapessoal | Inteligente con- sigo mesmo | Se é capaz de ter um profundo auto conhecimento, metacognição e reflexão interior. |

Quadro 8 - As oito inteligências identificadas na Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (Fonte: Adaptado de Senge, 2005)

³¹ Senge indica esta formulação como correspondendo a *alta inteligência*

Passo, agora, à caracterização de cada uma das dimensões da inteligência, segundo Gardner.

- **Inteligência Linguística**

O componente central desta inteligência expressa-se na compreensão e utilização da linguagem, na comunicação entre as pessoas. Como diz Gardner, chamar à capacidade linguística inteligência é concordante com a psicologia tradicional. Esta é a habilidade que se reconhece naqueles que, pela eloquência do seu discurso, convencem, agradam, transmitem ideias.

Os poetas, os escritores e os jornalistas destacam-se pelo desenvolvimento conseguido nesta inteligência. Os professores reconhecem as crianças que manifestam facilidade no seu desenvolvimento quando elas contam as suas experiências de forma viva e criativa, quando criam histórias originais, quando dominam facilmente um vocabulário rico.

- **Inteligência Lógico-Matemática**

É a inteligência que se manifesta nas relações abstractas, exprimindo-se pela facilidade com que se fazem interpretações e usam padrões, pela descoberta e compreensão de regras, categorias, leis e ordens, através da manipulação de objectos, figuras, números e símbolos. É a inteligência que facilita a identificação dos dados de um problema, que permite seleccionar os que são essenciais para encontrar caminhos para a sua resolução.

Os cientistas e os matemáticos possuem um profundo desenvolvimento desta inteligência. Como se sabe, é muito valorizada, juntamente com a linguística, pelas correntes da psicologia tradicional, no que é acompanhada pela escola. Um aluno que tenha facilidade em lidar com problemas matemáticos e com os da linguagem é considerado, na escola tradicional, como um aluno inteligente.

Esta inteligência identifica-se, na criança, pela facilidade com que compreende e utiliza os números, como constrói hipóteses, como interpreta fenómenos, como sugere soluções exequíveis.

- **Inteligência Musical**

Considera a capacidade de criar, transformar, produzir e compreender o significado dos sons. Manifesta-se através da habilidade para apreciar, compor ou reproduzir peças musicais e inclui a discriminação de sons, a com-

preensão de temas musicais, a manifestação de sensibilidade a ritmos, timbres e a habilidade para a produção ou a reprodução de música.

Por tudo o que foi dito, são os compositores, músicos, cantores, instrumentistas, maestros, que têm esta inteligência muito desenvolvida.

Na criança esta habilidade é reconhecida por ela ser capaz de identificar os sons e de reproduzi-los sob a forma de canções.

- **Inteligência Espacial**

É a capacidade que permite perceber o mundo visual e espacial de forma precisa, decodificando essa informação e transformando-a em imagens que são facilmente memorizadas e reproduzidas. É também a habilidade mental para manipular formas ou objectos e, a partir das percepções iniciais, criar equilíbrio e composição, numa representação visual ou espacial. É a inteligência dos artistas plásticos, dos engenheiros e dos arquitectos.

Em crianças esta inteligência manifesta-se pela habilidade em resolver jogos espaciais, dar atenção a detalhes visuais e em mostrar preferência por contar as suas histórias recorrendo a desenhos e esquemas.

- **Inteligência Corporal-Cinestésica**

É a capacidade para utilizar o corpo para criar produtos e resolver problemas, participando em actividades desportivas, em artes dramáticas ou plásticas. Implica o controlo do movimento do corpo ou de partes do corpo e de objectos, com destreza motriz. É a inteligência que se manifesta nos atletas, nos actores, bailarinos, artistas de circo e cirurgiões.

A criança com facilidade neste tipo de inteligência move-se com elegância e exprime-se pelo gesto e pela dramatização, fazendo facilmente de conta, imitando, dançando, jogando com prazer e facilidade.

- **Inteligência Intrapessoal**

É o conhecimento que as pessoas têm de si próprias, dos sentimentos e das emoções que os originam e que permitem a tomada de decisões sobre si e, inevitavelmente, sobre os outros com quem se relaciona. Esta inteligência manifesta-se na habilidade de conhecer profundamente os seus sentimentos e compreender os sonhos e as ideias e fazer deles o suporte para a solução de problemas pessoais, construindo uma imagem precisa de si próprio. Esta inte-

ligência é observada pelo próprio através de uma análise interna mas os outros só poderão conhecer as suas manifestações se a pessoa visada estiver na disposição de contar o que sente, o que pensa, o que sonha, o que pode fazer através de expressões artísticas ou da simples linguagem. Significa que o conhecimento externo desta inteligência só pode ser tornado público com o recurso às outras dimensões da inteligência.

- **Inteligência Interpessoal**

Esta inteligência pode ser descrita como uma habilidade para compreender os outros, os seus sentimentos, as motivações que os levam a agir, as justificações para as opções e a tomada de decisões. A capacidade não se resume, apenas, à compreensão mas, também, em saber gerir as ideias dos outros, liderar grupos, explicar pontos de vista que os outros compreendem e aceitam. Esta inteligência deve encontrar-se bem desenvolvida em psicólogos, professores, assistentes sociais, vendedores e políticos.

Na criança, esta inteligência surge através da manifestação da sensibilidade para reconhecer o valor dos estados de espírito dos outros, dos seus desejos e gostos, reagindo de acordo com essa percepção. Em alguns casos, essas crianças manifestam junto de outras crianças a capacidade de as orientar, de as liderar, sem conflito, estando rodeadas de amigos.

Estas duas últimas dimensões são consideradas *inteligências pessoais* porque são as únicas que se referem exclusivamente à pessoa, às emoções e aos sentimentos e levam ao conhecimento de si, tal como refere Gardner:

Eu proponho duas formas de inteligência pessoal - não muito bem compreendidas, difíceis de estudar, mas imensamente importantes. A inteligência interpessoal é a capacidade de compreender outras pessoas: o que as motiva, como elas trabalham, como trabalhar cooperativamente com elas. ... A inteligência intrapessoal ... é a capacidade correlativa, voltada para dentro. É a capacidade de formar um modelo acurado e verídico de si mesmo e de utilizar esse modelo para operar efectivamente a vida (citado por Antunes, 2006, p.20).

Daniel Goleman tem desenvolvido um trabalho de relevância no âmbito destas duas inteligências, englobando-as numa dimensão única, a inteligência emocional³² que o autor define através de cinco competências (1995):

³² Embora o termo “Inteligência Emocional” tenha crescido popularmente com a publicação

- a habilidade de identificar e nomear os estados emocionais e de compreender a ligação entre emoções, pensamento e acção;
- a capacidade controlar os estados emocionais – controlar emoções ou deslocar estados emocionais indesejáveis para outros mais adequados;
- a habilidade de participar nos estados emocionais associados com uma movimentação para ser bem sucedido;
- a capacidade de identificar, compreender e influenciar as emoções de outra pessoa;
- a habilidade de incorporar e sustentar relacionamentos interpessoais satisfatórios.

É ainda de fazer referência aos resultados divulgados sobre a investigação que Damásio tem desenvolvido sobre a fisiologia das emoções e que ajudam a compreender melhor as reacções emocionais, um maior conhecimento de si e do outro. Numa conferência promovida pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada, em Abril de 2005, o cientista definiu emoção como sendo "essencialmente um programa de estratégias activas e cognitivas" e referiu a existência de três tipos de emoções:

[A]s de fundo, que são mais vagas, como o entusiasmo ou o desencorajamento, as primárias, que são mais pontuais, como a tristeza, o medo, a raiva ou a alegria, e as sociais, que são um resultado sócio-cultural, como a compaixão, a vergonha ou o orgulho. (Damásio, 2005)

Nessa conferência, e nas suas publicações, Damásio distinguiu também os sentimentos, como sendo, por um lado, alterações do corpo que podem ser reais ou simuladas, e por outro, estados alterados de recursos cognitivos na dependência das emoções.

As emoções são sinais físicos do corpo que surgem em resposta a estímulos enquanto que os sentimentos são sensações que surgem quando o cérebro interpreta essas emoções.

A inteligência pessoal, nas dimensões do conhecimento de si e do

do livro *Inteligência Emocional* de Daniel Goleman em 1995, essa noção foi alvo de muitas pesquisas desde a década de 90, quando os autores Salovey e Mayer definiram esse conceito pela primeira vez. (Cobêro, 2003, pp. 95-96)

outro, torna-se mais clara quando se aprofunda o conhecimento sobre a fisiologia das emoções e dos sentimentos já que são estas as estruturas sobre as quais se decidem as acções humanas. Mesmo a auto-reflexão é explicada, de acordo com as ideias de Damásio, em termos de movimentos cognitivos, isto é, da acção inteligente:

Uma pessoa que se sente bem, que experimenta alegria, está consciente de que seu corpo se encontra num humor específico. A percepção de tal sentimento requer processamento de regiões somatossensoriais do córtex cerebral, que mapeiam as partes do corpo e suas condições além de, simultaneamente, controlar a actividade cerebral que avalia o que essas condições significam. Esse processamento constitui o que se chama auto-reflexão (Wilhelm, 2006).

Estes dados, resultantes da investigação de outros cientistas reforçam a existência das inteligências intra e interpessoais identificadas por Gardner. No entanto, a divulgação tem separado as teorias de tal forma que parecem situações diferentes, intocáveis. A integração tem de ser feita por cada estudioso, procurando os pontos em que essas teorias de aproximam, apoiam e validam e os pontos em que elas se afastam. Pode-se sempre voltar à *metáfora do elefante* e tentar perceber de que ângulo se está a observar a realidade e como integrar os dados para se conseguir a imagem tridimensional do objecto.

▪ Inteligência Naturalista

É a habilidade para compreender o mundo natural, relacionando-se sem conflito e com interesse com plantas e animais, quer se encontrem no estado livre, quer em cativeiro. Uma pessoa inteligente no domínio do *natural* mostra facilidade em aprender as dinâmicas da vida, em compreender hábitos, ciclos de energia, relações químicas, biológicas e sociais das espécies, observando na especificidade e na generalidade, estruturando-se nas relações ecológicas. Pode até ser encontrada uma sensibilidade extrema que permite a comunicação com alguns animais.

Esta é a inteligência que se distingue, por exemplo, nos biólogos, nos ecologistas, nos ambientalistas, nos jardineiros e nos tratadores de animais.

A criança que possui esta dimensão da inteligência mais desenvolvida mostra interesse e prazer em estudar os seres vivos, em ter animais de esti-

mação tratando deles com responsabilidade, em fazer passeios ao ar livre, observando e interpretando os comportamentos dos animais e das plantas.

A inteligência naturalista não aparece descrita nas primeiras obras de Gardner. É a oitava inteligência a ser identificada e as primeiras referências são feitas, segundo Antunes (2004) numa entrevista concedida a um jornal brasileiro³³ em 1996 onde Gardner afirma: “Eu agora, na verdade, falo sobre oito tipos de inteligência. A oitava inteligência tem a ver com o mundo natural: ser capaz de entender a diferença entre diversos tipos de plantas, de animais.” (Citado por Antunes, 2004, p. 55)

Também se encontram referências a esta inteligência numa apresentação feita por Gardner à *American Research Educational Association*, em Abril de 2003, em que faz o balanço dos vinte anos que passaram após ter apresentado a Teoria das Inteligências Múltiplas:

Em 1994 e 1995 estive em licença sabática e utilizei parte desse tempo para rever as evidências que provavam a existência de novas inteligências. Concluí que existiam amplas evidências para uma inteligência naturalista e também, evidências sugestivas para uma possível inteligência existencial (a inteligência das grandes questões). (Gardner, 2003, p.7)

Antunes, numa publicação muito recente (2006) onde caracteriza cada uma das inteligências e sugere estratégias para estimular essas inteligências em contexto escolar, substitui o termo *inteligência naturalista* por *inteligência ecológica*.

- Inteligência Existencial ou Espiritual - uma nona inteligência?

Antunes refere-se também à possibilidade da existência de uma nona inteligência, ou *meia-inteligência*:

Howard Gardner chega a acreditar que talvez possa existir alguma forma específica de inteligência, a que chama de espiritual, classificando-a como “meia-inteligência”. Assim, afirma que acredita na existência de oito inteligências e meia, sendo exactamente essa “meia” a inteligência espiritual ... Ele [*Gardner*] não a considera inteira porque ela não galgou os oito passos essenciais para se identificar com as demais. (Antunes, 2004, p.66)

Apesar desta falta de confirmação, Antunes considera que esta dimen-

³³ Entrevista concedida a Máisa Lacerda Nazario para o *Jornal da Tarde* (Brasil)

são merece alguma atenção, mesmo no que concerne ao seu desenvolvimento pelas crianças e jovens. Caracteriza-a como sendo a que configura um grande interesse para a espiritualidade, para a compreensão da existência humana e do universo, para a compreensão filosófica da vida e da morte, do pensamento, dos sentimentos.

Explicadas que estão as oito inteligências e *meia*, é necessário fazer ainda algumas considerações.

Esta teoria concorda com as condições que foram colocadas à partida como necessárias à construção da coerência e da harmonia conceptual.

Tem em conta os *processos internos*, os mecanismos cognitivos básicos, e os *processos externos* que influenciam esses mecanismos ou que os fazem reagir em face das respostas que têm de criar para a resolução dos problemas que surgem no ambiente. Também tem em conta a preparação da acção que, por exemplo, pode ser uma acção cognitiva, uma estratégia para a organização de informação tendo em vista a construção de uma resposta, e a reflexão sobre a acção, sendo a experiência um ganho para o desenvolvimento da inteligência.

A *complexidade* e a noção de *sistema* surgem naturalmente na relação dinâmica que se estabelece entre as várias inteligências, enquanto a pessoa procura as respostas, planeia a acção, avalia os processos mentais utilizados e aprecia os seus efeitos. O entendimento do sistema surge da interdependência entre as inteligências, havendo espaço para outros processos cognitivos, a memória, por exemplo, que bebendo ou não em cada uma das dimensões, joga com elas.

Cada uma das inteligências é relativamente independente, como foi confirmado pela observação de pessoas com algum dano cerebral, mas o ser humano utiliza-as de forma integrada, consoante as tarefas que precisa de realizar.

[É] verdade que cada papel cultural, seja qual for o seu grau de sofisticação, requer uma combinação de inteligências. Assim, mesmo um papel aparentemente simples, como tocar um violino, transcende a simples inteligência musical. Tornar-se um violinista bem sucedido requer destreza corporal-cinestésica e as capacidades interpessoais de relacionar-se com a audiência e, de uma maneira um pouco diferente, de escolher um

empresário; muito possivelmente envolve também a inteligência intrapessoal (Gardner, 1995, p. 30).

Se, realmente, todos os papéis sociais implicam várias inteligências, a pessoa tem de ser considerada como possuindo um *conjunto*, uma *colecção* de competências e não apenas uma única aptidão. Mesmo que, por agora, apenas seja considerado um pequeno número de inteligências³⁴ - cada pessoa pode combiná-las e organizá-las, criando uma enorme diversidade de perfis em que o total representa sempre algo superior à soma das partes, tal como se espera de um sistema vivo. "Um indivíduo pode não ser especialmente bem dotado em qualquer uma das inteligências; e, contudo, em virtude de uma determinada combinação ou mistura de capacidades, ele talvez consiga ocupar alguma posição singularmente bem". (p.30)

É, assim, muito importante criar condições para que cada pessoa, e no caso da escola, cada estudante, possa fazer a *combinação* particular das suas capacidades e compreenda os mecanismos cognitivos que a facilitam. Com orientação, poderá perceber melhor o efeito da sua *inteligência combinada*³⁵ na resolução de problemas e na criação de produtos e poderá encontrar estratégias cognitivas que ampliem as manifestações da inteligência.

De acordo com estas ideias, desenham-se duas linhas de actuação, quanto à responsabilidade da escola:

- A criação de condições para que cada criança e jovem possam desenvolver adequadamente cada uma das suas inteligências. Mesmo que o estudante se mostre particularmente hábil numa das dimensões e menos hábil noutra, com as experiências adequadas, poderá compreender e aprender os mecanismos mentais que o façam tornar-se mais inteligente, isto é, ser capaz de dominar as componentes cognitivas básicas, a que se refere Sternberg.

³⁴ A identificação de apenas oito inteligências (talvez nove...) não "fecha a teoria", pelo contrário, é condição para que a teoria se possa modificar em face de novas descobertas. Outras dimensões poderão vir a ser identificadas e, se existirem, as pessoas não deixam de as utilizar só porque as não conhecem, como é óbvio. Esta teoria, tal como refere o seu autor, é resultado das forças culturais e científicas desta época. Novas tecnologias de observação do funcionamento da mente e a valorização de outros aspectos culturais poderão fazê-la mudar, evoluir, ajustar-se ao novo conhecimento.

³⁵ Referir uma *inteligência combinada* não é, de forma nenhuma, apoiar a existência da inteligência única mas o entendimento da integração dinâmica das estruturas cognitivas.

- A criação de condições para que cada estudante possa experimentar diferentes, e cada vez mais complexas, associações de inteligências e possa desenvolver, também, a sua *inteligência combinada*.

Gardner desenhou uma teoria que, para nós professores, justifica profundamente muitas das observações feitas ao longo dos processos de aprendizagem em que participamos ou em que participam os nossos alunos: a inteligência manifesta-se de forma multidimensional e cada pessoa apresenta características próprias em cada uma das suas dimensões³⁶.

É na forma como cada aluno encara as tarefas que lhe são propostas e resolve os variados problemas, que os professores identificam a multidimensionalidade da sua inteligência e, é também aí, que se regista a influência da cultura valorizando o desenvolvimento de competências específicas.

Isto significa que na escola que trabalha numa perspectiva de transmissão de conhecimentos de professor para aluno, o estudante resolverá os problemas escolares utilizando as competências que a escola valoriza, repetindo, copiando, citando fontes, não se preocupando com a visão integradora e criativa da solução.

Em contrapartida, numa escola que defende princípios construtivistas, o aluno tenderá a encontrar caminhos para construir um conhecimento próprio, singular, integrador de outros conhecimentos e, assim, apresentará as suas soluções. Os alunos das duas escolas são crianças ou jovens inteligentes mas, cada um poderá apresentar valores diferentes nas várias dimensões da sua inteligência consoante apelarem mais a uma ou outra área, consoante a facilidade que tiveram em fazê-lo através do trabalho escolar, dependendo até da utilidade dos efeitos desse trabalho na sua vida intra e extra escola.

Torna-se preocupante pensar na influência que os estilos de ensino podem ter no desenvolvimento da inteligência das crianças e dos jovens e na responsabilidade que as famílias e a escola têm no desenvolvimento de cada

³⁶ Várias vezes, ao longo do texto, tenho substituído o termo *inteligência* por *dimensão*, porque entendo que existindo uma *inteligência combinada*, cada uma das partes dessa *combinação* torna-se uma *dimensão* dessa *inteligência combinada* embora possa ser entendida, quando isolada do geral, como inteligência. Está aqui presente a noção de sistema em que a *inteligência combinada* é a estrutura que gera as interdependências e cada inteligência possui duas vertentes, a da sua identidade e a da forma como coopera com as outras enquanto parte do sistema.

criança.

Com esta visão multifacetada da inteligência a escola tem de decidir não apenas a que conhecimentos o aluno deve ter acesso mas também que estratégias poderá desenvolver cada uma das suas inteligências o que implica, tornando a tarefa ainda mais complexa, saber quais as necessidades de cada um dos seus estudantes, em termos de conhecimentos e em termos de inteligência.

O desenvolvimento integral da inteligência, apoiado nos processos de aprendizagem, constituirá o cerne do trabalho escolar e, como se poderá facilmente compreender, cada aluno terá de ser parceiro neste processo, porque só ele será capaz de identificar, com o apoio do professor, os efeitos reais da aprendizagem. Segundo Gardner uma criança pode ter um desenvolvimento precoce numa das áreas da sua inteligência e estar abaixo da média do seu grupo de trabalho na escola, noutras áreas. É o caso da criança que o professor reconhece que desenha muito bem mas que tem dificuldades em aprender a ler, ou o que aprendeu rapidamente a ler e tem dificuldades em repetir uma melodia ou ainda que resolve os problemas algébricos num ápice e joga pessimamente futebol. É ainda o caso de um jovem que aprende facilmente os conteúdos da maior parte das disciplinas mas que se isola, não participa em actividades de grupo, não tem amigos.

Apresentada desta maneira, a função da escola surge muito clara: auxiliar cada um dos estudantes a desenvolver todas as áreas da sua inteligência, apoiando-os, em particular, nas vertentes em que apresentam dificuldades, que estão num estágio de desenvolvimento inferior ao esperado. Esta perspectiva impõe ao professor um conhecimento muito profundo sobre as manifestações da inteligência, sobre o pensamento e a acção, sobre as estratégias capazes de apoiar o aluno a expandir as suas capacidades, a transformá-las em competências.

São, pelo menos, duas as implicações da Teoria da Inteligências Múltiplas na educação:

- Se cada criança organiza os seus processos cognitivos, associando de forma singular, as suas inteligências múltiplas numa *inteligência combinada*, gerando um perfil próprio, também a aprendizagem, para esta criança, tem

de ser singular, própria dos seus mecanismos mentais, própria do sistema cognitivo que as suas inteligências permitiram criar;

- se, hoje, é impossível dominar todo o conhecimento que existe, construído momento a momento, a escola tem de permitir a cada criança alguma liberdade de escolha para que o ensino e a aprendizagem possam ir ao encontro do que deseja e do que precisa.

Mais do que saber conteúdos, cada criança precisa de saber como lidar com as ferramentas de acesso ao conhecimento e com os mecanismos cognitivos que permitem a selecção e o tratamento da informação, assim como a regulação dos processos e dos resultados, aprendendo a tirar o maior partido possível das suas oito inteligências. Como exemplo destas ideias, apresentam-se o Quadro 9, onde se encontram várias propostas de trabalho e exemplos de materiais que podem ser utilizados para o estímulo de cada uma das dimensões da inteligência.

| Inteligência | Exemplos de actividades de ensino | Exemplos de materiais de ensino | Estratégias de instrução |
|-------------------|--|--|--|
| Linguística | Leitura e escrita de jornais, discussões, jogos de palavras, contar histórias, leitura em coro, condução de debate, escrita de poema, um mito, uma lenda, uma peça, criação de um programa de rádio, condução de uma entrevista, ... | Livros, CDs, máquinas de escrever, colecções de selos, revistas, ... | Lê, escreve sobre, fala sobre, ouve, ... |
| Lógica-matemática | Jogos da mente e numéricos, resolução de problemas, desenho e realização de experiências, cálculo mental, pensamento crítico, tradução de fórmulas, demonstração de silogismos, descrição de simetrias ou padrões, ... | Calculadoras, materiais manipuláveis, equipamento científico, jogos matemáticos, ... | Quantifica, pensa criticamente, contextualiza, conceptualiza ... |
| Espacial | Apresentações visuais, actividades artísticas, jogos de imaginação, mapeamento mental, metáforas, visualizações, criação de uma peça artística, ... | Gráficos, mapas, vídeos, conjuntos de lego, materiais artísticos, câmaras, ... | Vê, desenha, visualiza, pinta, faz um mapa mental, ... |

Quadro 9 (1.ª parte) - Recursos de ensino de acordo com a Teoria das Inteligências Múltiplas identificados por Armstrong (1994) e Campell (1997)
 Fonte: Adaptado de MacGilchrist, Meyers, Reed (1997) e de Campbell (1997)

| Inteli- gência | Exemplos de atividades de ensino | Exemplos de materiais de ensino | Estratégias de instrução |
|-----------------------|---|---|--|
| Corpo- cinestésica | Drama, dança, desporto, actividades tácteis, exercícios de relaxamento, criação de sequências de movimentos com um fim, construção de <i>puzzles</i> , planificação de uma viagem, ... | Jogos de construção, argila de modelar, equipamento desportivo, ... | Constrói, dramatiza, toca, sente, dança, ... |
| Musical | Batimento de ritmos, canções, apresentação de peças musicais, comparação de trechos musicais, construção de instrumentos, ... | Gravador, colecção musical, instrumentos musicais, ... | Canta, bate o ritmo, ouve,... |
| Interpes- soal | Aprendizagem cooperativa, tutoria, envolvimento comunitário, assembleias, simulações, planificação de um encontro, ... | Jogos de grupo, materiais para festa, peças de teatro, ... | Ensina, colabora, interage,... |
| Intrapessoal | Estudo independente, construção de auto-estima, tomada de decisões individuais, identificação de qualidades e de valores pessoais, escrita de um artigo de opinião, auto-avaliação, ... | Listas de auto-avaliação, materiais de apoio a projectos, ... | Relaciona com a tua vida pessoal, toma decisões referentes a, escolhe, ... |

Quadro 9 (2.ª parte) – Recursos de ensino de acordo com a Teoria das Inteligências Múltiplas identificados por Armstrong (1994) e Campell (1997)
 Fonte: adaptado de MacGilchrist, Meyers, Reed (1997) e de Campbell (1997)

Como se pode observar, estas propostas são perfeitamente compatíveis com o tipo de tarefas que se desenvolvem na sala de aula.

5.4 Um quadro teórico para a Inteligência Humana

Aceitando a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner como um esquema teórico que clarifica os domínios da Inteligência que cada pessoa tem disponíveis na sua mente e que pode usar e desenvolver, falta explicar o funcionamento geral dessas inteligências, o que pode ser conseguido pela Teoria Triárquica de Sternberg que define, não só as habilidades de análise, de criação e de acção prática, como os componentes de aquisição, desempenho e os metacomponentes, que se referem, sem dúvida, ao processamento cognitivo da inteligência.

Apesar de Gardner afirmar que resiste às tentativas de combinar a sua

teoria com outras teorias, considera que “[e]xistem muitos pontos intrigantes de contacto entre a teoria das inteligências múltiplas e a teoria triárquica articulada de Sternberg (1984). A teoria de Sternberg distingue três formas diferentes de cognição, que podem ser mapeadas em inteligências diferentes.” (1995, p. 40)

O que aqui se propõe é aproximar esses pontos intrigantes entre as duas concepções e utilizar a teoria de Sternberg como uma visão abrangente, englobadora da teoria das inteligências múltiplas em duas vertentes:

- Numa dimensão específica, inteligência a inteligência. Cada manifestação das oito inteligências (e meia) de Gardner depende do balanço entre a vertente analítica, criativa e prática e põe em acção as três componentes, mobilizando os mecanismos cognitivos que permitem adquirir novos conhecimentos e processá-los como saber útil, mobilizar os já conhecidos, avaliar esses processos e reformulá-los em função do pretendido, confrontá-los com práticas anteriores e com a novidade das exigências do contexto.

- Numa dimensão geral, global, em que a multiplicidade de inteligências se organiza para uma resposta composta, complexa, e em que, novamente, num quadro superior de cognição, todos os processos são integrados pelas habilidades analíticas, criativas e práticas onde se manifestam os três componentes.

Esta perspectiva tem também implicações na aprendizagem. As crianças e os jovens devem aprender não só a conhecer e a desenvolver cada uma das suas inteligências relativamente ao domínio em que elas são específicas mas também devem conhecer, compreender e saber usar os mecanismos mentais que, pelo seu uso transversal, apoiam a construção da *inteligência combinada*.

A Figura 9, que se encontra na página seguinte, esquematiza a relação intrínseca entre as duas teorias da inteligência: as habilidades enunciadas pela Teoria Triárquica de Sternberg constituindo como que um aro orientador da multiplicidade das habilidades enunciadas por Gardner, quer no seu funcionamento mental específico, quer no global.

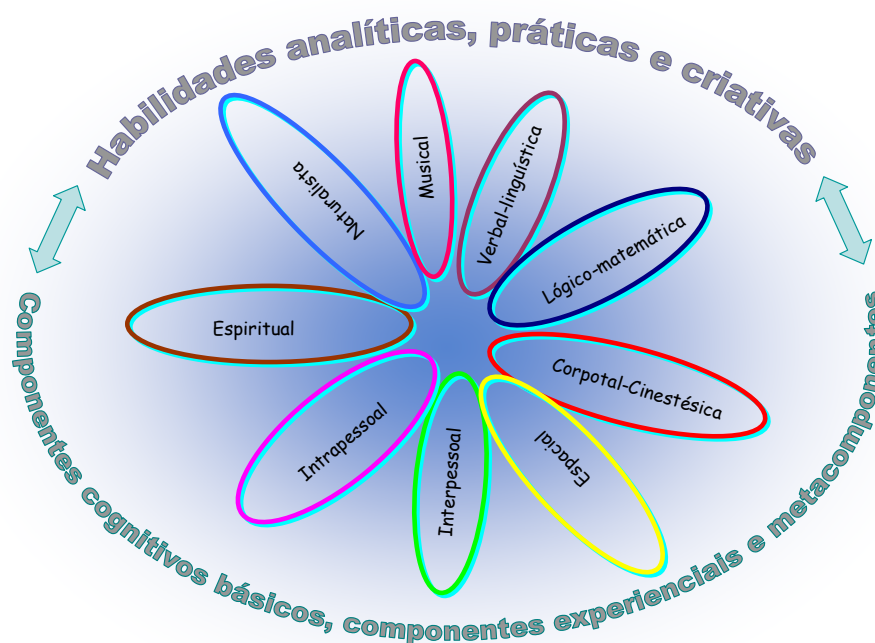


Figura 9 - A relação intrínseca entre a Teoria Triárquica de Sternberg e a Teoria das Inteligências Múltiplas, a primeira referindo-se ao processamento dos mecanismos cognitivos da inteligência e a segunda caracterizando a multiplicidade dos domínios da inteligência.

As implicações curriculares deste desenho teórico podem ser descritas de forma sucinta na necessidade de um projecto curricular que valorize:

- os vários domínios referentes às oito inteligências (e meia) definidas por Gardner, englobante dos processos cognitivos inerentes a cada uma;
- uma visão interdisciplinar do conhecimento que permita o uso integrado de cada inteligência para o desenvolvimento da *inteligência combinada*;
- a compreensão e o uso dos mecanismos cognitivos de construção do conhecimento (acesso, selecção, tratamento, apresentação de informação), de resolução de problemas e da elaboração de produções culturais;
- a compreensão e o uso dos mecanismos cognitivos de avaliação e de meta-avaliação dos processos e dos resultados conseguidos;
- a avaliação como um processo capaz de dar “uma visão regular, actualizada das potencialidades, inclinações e dificuldades de cada

criança da escola” (Gardner, 1995, p. 66), quer no sentido de cada uma das suas inteligências, quer na manifestação transversal das suas competências.

Quanto às características que tem de assumir a avaliação de acordo com a perspectiva multidimensional da inteligência, Gardner afirma:

Eu acredito que qualquer nova forma de avaliação precisa de satisfazer três critérios: Ela deve ser justa para com a inteligência - apresentada de tal maneira que a potência de uma inteligência seja monitorizada directamente e não através de “lentes” da lógica ou da matemática. Ela deve ser adequada em termos desenvolvimentais - utilizar técnicas apropriadas ao nível de desenvolvimento da criança, naquele específico domínio do conhecimento em questão. Ela deve estar ligada a recomendações - qualquer resultado ou descrição deve estar vinculado a actividades recomendadas para a criança com aquele determinado perfil intelectual. (1995, p.66)

Refere ainda que a avaliação realizada segundo estes três critérios é uma tarefa árdua, propondo que parte desse trabalho possa estruturar-se nos afazeres dos professores como observadores e mediadores enquanto os estudantes estão envolvidos em actividades e projectos com significado. Não coloca de parte o uso de instrumentos padronizados de recolha de dados em momentos específicos, mas afirma que eles jamais poderão dominar a avaliação. Diz ainda que os professores devem partilhar os dados da avaliação e as recomendações com os alunos, com os pais e com todos os que ajudam o estudante na selecção do seu percurso escolar. Se existe a possibilidade do aluno poder escolher e tomar decisões curriculares, por exemplo, quanto a áreas de estudo, é pertinente que conheça as suas próprias inclinações.

[O] conhecimento das próprias potencialidades pode ajudar a pessoa a escolher cursos que poderiam ser particularmente apropriados ao seu estilo de aprendizagem. No caso de um currículo uniforme ou necessário essa informação é igualmente importante, pois mesmo que os cursos sejam obrigatórios, não existe nenhuma razão para serem ensinados todos da mesma maneira. (Gardner, 1995, p. 66)

É de salientar que a implicação central do desenho teórico apresentado é, exactamente, a necessidade da individualização do ensino, respeitando as características da inteligência de cada um dos estudantes. Cada uma das teo-

rias utilizadas para a construção do desenho teórico do conceito de inteligência defende que, para cada pessoa, o balanço global entre a multiplicidade de inteligências é, sempre, um perfil com características singulares. É como uma linguagem que se consegue pela utilização de uma variedade de códigos que adquirem significados particulares consoante a posição relativa que ocupam. Assim, a forma como se faz a aprendizagem é característica de cada pessoa e, por consequência, os processos de ensino têm de se adequar a essas características. Aliás, um estudo desenvolvido em Portugal entre Maio de 2004 e Maio de 2006, pelo Instituto da Inteligência, refere que 84% dos alunos portugueses, entre os oito e os catorze anos, com dificuldades de aprendizagem, dizem-se *completamente perdidos* no que toca a métodos de aprendizagem, pois *ninguém lhes ensina nada*.

Lima, neuropsicólogo e investigador do Instituto da Inteligência, diz: “O insucesso escolar entre o 1.º e o 3.º ciclos nem sempre está relacionado com a capacidade de aprendizagem dos alunos, mas sim com os métodos de ensino.” (2006, p.13)

Logo, as implicações de um desenho teórico em que é valorizada a individualidade da inteligência de cada pessoa, mostram-se não só a nível do conteúdo do currículo mas também nas opções para o seu desenvolvimento, nomeadamente quanto à qualidade da mediação pedagógica e didáctica, ou seja, dos processos de ensino.

É interessante notar que o desenho curricular nacional é um quadro capaz de sustentar a teoria da inteligência aqui proposta.

A Figura 10 (na página seguinte) mostra uma relação entre o desenho teórico do conceito de inteligência e as áreas curriculares presentes no currículo nacional do ensino básico português. Como se poderá perceber há uma correspondência muito apertada entre as oito inteligências propostas por Gardner e as áreas disciplinares e não disciplinares presentes no currículo, existindo também espaço para a nona dimensão, a inteligência espiritual.

Apenas em duas situações uma área curricular precisa de se reportar a mais do que uma inteligência. Isso acontece especialmente na situação da formação cívica em que as inteligências intrapessoal, interpessoal e espiritual parecem concorrer, em parceria, para o desenvolvimento da educação cívica.

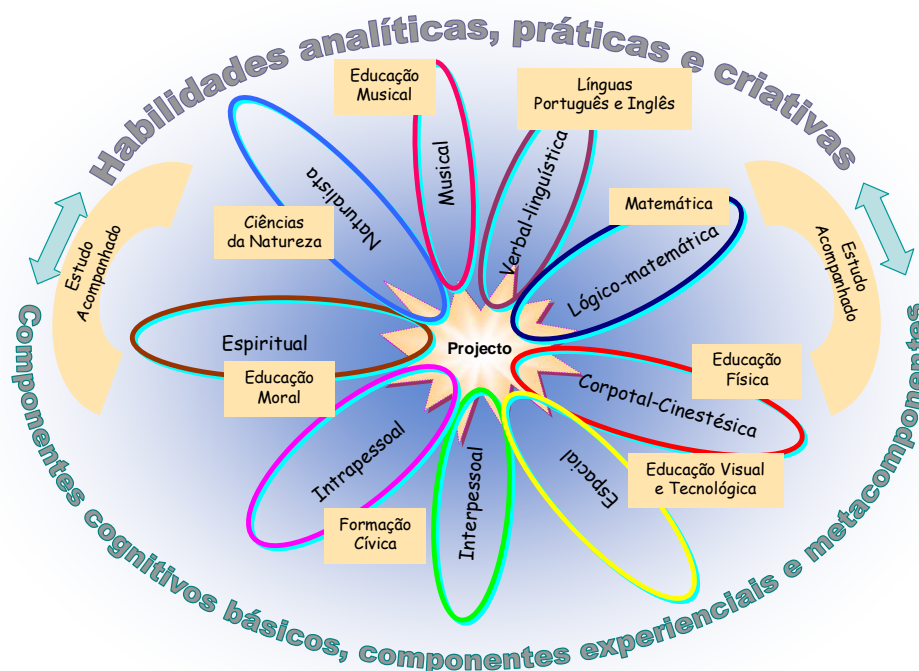


Figura 10 - Visão integradora do quadro teórico da inteligência e do desenho curricular do ensino básico português

Note-se, também, que a área do estudo acompanhado é o espaço em que cada estudante, individual e colaborativamente, conhece, compreende e utiliza métodos de estudo e de organização do pensamento, correspondendo ao desenvolvimento dos aspectos caracterizadores da inteligência da teoria de Sternberg.

A área de projecto surge como o espaço que engloba todos os outros, em que o aluno experimenta as suas potencialidades, desenvolve os seus interesses, aprecia as manifestações da sua *inteligência combinada*, em parceria com os seus colegas e professores. A área de projecto permite ainda a visão integradora do conhecimento, a mobilização e uso das informações, dos métodos, dos processos inerentes a cada inteligência e a cada domínio do conhecimento, para a elaboração complexa de soluções para problemas globais ou para a criação de produtos culturais.

No esquema apresentado na Figura 10, a área de projecto ocupa um espaço móvel, dinâmico, dependendo da abrangência da integração curricular conseguida, podendo, até, intencionalmente, corresponder ao projecto curricular em desenvolvimento.

A relação que foi encontrada entre o desenho teórico da inteligência e o desenho curricular do ensino básico português tem como intenção mostrar que pode, e deve, existir coerência entre a teoria da inteligência e o desenvolvimento do currículo. É uma das condições básicas para o sucesso da escola.

Conhecendo esta relação, os professores poderão agir com mais segurança, escolhendo as melhores maneiras para desenharem os projectos curriculares e para os desenvolverem, se tiverem, também, condições nas suas escolas, para o fazer.

No entanto, a existência de condições teóricas não implica uma prática consentânea e por isso é necessário identificar quais as características da escola que potenciam a inteligência, no sentido de facilitarem a aprendizagem significativa dos seus estudantes, ou melhor, é preciso compreender como é o retrato conceptual de uma escola inteligente e qual o papel que se espera dos professores de uma escola inteligente.

6.º PASSO

Inteligência da Escola

Introdução

Do levantamento teórico sobre inteligência humana e da sua interpretação resultou uma ideia estruturante do conceito geral da Inteligência que pode ser aplicada na Escola:

- A inteligência desenvolve-se com a aprendizagem.
- A aprendizagem resulta da inteligência.
- Logo uma escola inteligente é uma escola que aprende e, porque aprende, desenvolve a sua inteligência.

Baseando-se na premissa anterior, a questão coloca-se em duas linhas interdependentes:

- *O que deve a escola aprender*, quais as suas preocupações em termos do que ainda não sabe, mas precisa de saber, para enfrentar o presente e preparar-se para o futuro como instituição social indispensável, e
- Quais são as vertentes da escola que apoiam a sua aprendizagem, isto é, *quais as dimensões da inteligência escolar*.

É interessante notar que esta perspectiva não altera o papel tradicional da escola, como centro responsável pela transmissão de uma cultura, nomeadamente pela aprendizagem do uso de ferramentas que permitem o acesso, a selecção crítica e a transformação de informação.

A escola tem a responsabilidade de interagir com os estudantes, criando as condições para que eles aprendam, respeitando, pelo menos, três níveis de necessidades:

- as que são definidas a nível governamental, para o país;
- as que são definidas a nível local e que resultam do enquadramento da função da escola como instituição de desenvolvimento local e, ainda,
- as definições a nível de cada pessoa, na observação próxima e individualizada do estudante.

Nos tempos que correm nenhum destes níveis é dado como imutável, seguro, implicando, para curtos espaços de tempo, alterações inevitáveis:

- O governo altera muitas vezes as orientações curriculares, publicando novas leis, criando implicações legislativas que obrigam à mudança das estruturas e das dinâmicas da escola. Quando o faz, pretende responder às exigências da política, da cultura, da investigação. As pessoas da escola pública têm de estar preparadas para enfrentar essas novas normas, adequando a organização da escola, os métodos de ensino, as estratégias de aprendizagem, os parceiros pedagógicos. Essa gestão não pode ser feita como um movimento de obediência irreflectida mas como uma acção estruturada no questionamento, na investigação, na compreensão, no diálogo entre parceiros, no debate, no comprometimento, na exigência e no rigor (Guerra, 2000)³⁷, o que é conseguido através do desenvolvimento de processos de aprendizagem pessoais e grupais. Não está em jogo apenas a compreensão da mudança que é exigida à escola mas, também, os efeitos que essa mudança, depois de mediada pela escola, pretende e pode produzir na aprendizagem de cada um dos alunos, necessitando de ser avaliada e reformulada, momento a momento e, novamente, exigindo questionamento, investigação, construção de conhecimento.

Apesar de este ser um momento dedicado ao desenho teórico, a justificação destas ideias através de exemplos práticos ajudam a compreender o quanto são relevantes.

No caso da escola básica portuguesa actual existem imensos exemplos de decisões tomadas pelo governo central que interferiram profundamente com a dinâmica escolar, nomeadamente em aspectos basilares do seu projecto curricular. Foi o caso de um normativo, publicado pelo Ministério de Educação, logo após o início do ano lectivo, que anulou a possibilidade das escolas fazerem uma interrupção lectiva em meados de Outubro, alterando um procedimento já interiorizado nas rotinas de trabalho da Escola da Torre.

Nesta escola, os três dias sem aulas referentes a essa interrupção, serviam para que se realizassem reuniões de conselho de turma para a análise de dados e o desenho do projecto curricular. Pensando numa escola com mais de cinquenta turmas e com professores que tinham de partilhar vários conselhos, compreende-se que eram três dias muito ocupados, com várias reuniões a decorrerem em simultâneo, praticamente sem intervalos, e decorrendo até ao

³⁷ Guerra (2000, pp. 12-15) propõe, para que a escola possa aprender e melhorar, “uma sequência de verbos encadeados que, uma vez concluída, desperta novas interrogações e vai produzindo nexos de reflexão, compreensão e mudança”: questionar, investigar, dialogar, compreender, melhorar, escrever, difundir, debater, comprometer-se e exigir.

final da tarde e princípio da noite. Mesmo assim os três dias não eram suficientes e tinham de se utilizar vários fins de tarde dos dias imediatamente anteriores à interrupção lectiva, para conseguir realizar todos os conselhos de turma. Esta prática já tinha sido experimentada em anos anteriores e a avaliação dos seus resultados confirmava como era essencial para a análise partilhada de dados e o desenho de estratégias. O novo normativo trouxe uma onda de indignação: porquê terminar com uma situação que a escola reconhecia como sendo potenciadora do sucesso dos alunos? À indignação seguiu-se a análise do problema e a vontade de encontrar uma estratégia que permitisse que os encontros se mantivessem com as aulas a decorrer. Realizaram-se reuniões entre as pessoas que estavam no papel de gestores de grupos pedagógicos, ouviram-se opiniões, pensaram-se as hipóteses de viabilização de planos, analisaram-se as soluções encontradas por outras escolas.

Não se conseguiu resolver a situação. A realização de cinquenta e tal reuniões de conselho de turma fora do horário lectivo, com a presença de todos os professores, implicava mais de um mês de encontros diários ao fim da tarde e princípio da noite. Tal solução era inaceitável porque se tornavam demasiado próximas das reuniões do princípio do ano lectivo e das do final do período.

A escola acabou por decidir, à luz da autonomia que era conferida pelo regulamento interno, onde essas reuniões estavam consignadas, levar a cabo a interrupção lectiva, apesar de contrariar os normativos legais. A tomada de decisão implicou o gasto de muitas horas em grandes debates nos vários grupos pedagógicos onde tiveram de ser geridas as opiniões a favor e as opiniões contra, nomeadamente as dos professores que, desiludidos com a falta de apoio governamental, assumiam uma derrota pedagógica:

- Se é o próprio Ministério da Educação que não se preocupa em criar as melhores condições para que os professores possam construir Projectos Curriculares de Turma porque havemos nós de nos preocupar com isso?

Finalmente a decisão de se interromperem as aulas durante dois dias e se assumirem as responsabilidades por essa decisão, foi aceite consensualmente por professores e pela associação de pais e encarregados de educação. A argumentação que foi enviada para a direcção regional de educação mostrava bem como essa decisão tinha sido estruturada em processos de investigação, diálogo, compromisso e exigência.

Esta história mostra como as pessoas da escola tiveram de pensar, agir e tomar decisões organizativas que influenciaram, de alguma maneira, a construção dos projectos curriculares e o desenvolvimento do currículo da turma e da escola. Este movimento complexo que a escola encetou dinamizado pelos elementos que partilhavam a liderança - conselho executivo, conselho pedagógico, direcção da associação de pais, conselho de directores de turma - é um exemplo da resposta da escola aos problemas que lhe surgem e que abrangem o colectivo.

- A comunidade local está em alteração contínua como resposta às exigências sociais que se criam com a mobilidade das pessoas, com as suas

necessidades em termos da melhoria da qualidade de vida, com as novidades introduzidas pela acção política e cultural. A escola que serve uma comunidade tem de estar atenta a essas mudanças e ao que implicam para as dinâmicas escolares, quer quanto às características das crianças e dos jovens que frequentam a escola, quer as dos seus pais e outras pessoas envolvidas nos processos educativos. Interessa saber, por exemplo, quais os recursos que estão disponíveis em termos da continuidade dos estudos e da empregabilidade dos alunos que terminam o percurso escolar mas, também, os vários recursos que se podem transformar em núcleos de formação para alunos, professores e outros intervenientes do processo educativo, no âmbito do social, do científico e do tecnológico.

Neste caso, o exemplo relaciona-se com o cuidado que a Escola da Torre teve em procurar o âmbito da formação básica por que poderia optar para responder às necessidades dos alunos que não se enquadravam no desenho curricular normalizado, para a organização de cursos de educação e formação já com um perfil profissionalizante.

Muitos professores estiveram envolvidos neste trabalho construindo projectos curriculares independentes do desenho geral, desenvolvendo as actividades, apoiando os centros de estágio exteriores à escola, avaliando os alunos e os cursos.

- Os alunos são continuamente diferentes porque todos os anos há novas crianças a iniciarem o percurso e porque essas crianças se modificam todos os anos ao crescerem, de crianças passando a adolescentes. Sabe-se bem como são as alterações físicas e psicológicas que caracterizam as idades dos estudantes que frequentam o ensino básico. Os interesses desses alunos variam com o seu crescimento, com as experiências que vão vivendo, com o desenvolvimento da sua inteligência. Por vezes, situações que parecem muito simples, como uma série televisiva, um jogo de computador, uma festa no bairro, o despontar para a puberdade, um acontecimento familiar mais feliz ou mais dramático, são suficientes para alterar a estrutura social de uma turma, para influenciar o desenvolvimento do currículo.

O exemplo neste caso é o de uma criança que não mostrava sinais de ser estimulada, a nível da aprendizagem, pelas propostas usuais que os professores fazem para o seu nível de ensino. O aluno conseguiu, de forma muito lenta, aprender os rudimentos da leitura.

ra, mas não gostava - e recusava-se - a ler, a escrever, a desenhar, mesmo a colorir imagens. O seu grande interesse era o futebol onde se mostrava bastante hábil, embora muito agressivo, o que fazia com que os jogos em que participava fossem rápidos, terminando em conflito. Manifestava a sua vontade com convicção. Aprendia pouco, muito pouco, muito devagar.

Os professores da turma levaram muito tempo a compreender este aluno, a experimentar estratégias, a encontrar os parceiros que os ajudassem a clarificar os seus processos mentais, as suas dificuldades. Realizaram vários debates sobre assuntos que se relacionavam com os impedimentos cognitivos e motores do aluno e com as suas pequenas conquistas. A família foi uma fonte de informação e ajudou na interpretação dos dados. A escola, através dos seus serviços de apoio pedagógico, foi um parceiro insubstituível. Por fim, a avaliação feita pela equipa que se formou, permitiu que esta criança pudesse seguir um percurso alternativo à escolaridade normal, muito mais concordante com as suas potencialidades.

Como se pode compreender pelos exemplos dados, a aprendizagem não se coloca apenas como responsabilidade dos alunos, é também responsabilidade dos professores. Se os professores não estiverem sensíveis à necessidade de aprenderem continuamente, como exigência da melhoria, da adequação do seu ensino, como teriam sido resolvidas as situações anteriormente descritas? Com perdas para os alunos, sem qualquer dúvida. “Uma escola inteligente, ou em vias de o ser, não pode centrar-se exclusivamente na aprendizagem reflexiva dos alunos, mas deve sobretudo ser um ambiente informado e dinâmico que proporcione igualmente uma aprendizagem reflexiva aos professores”. (Perkins, 1995, p. 218)

O que se pretende é encontrar um quadro teórico que caracterize esse *ambiente informado e dinâmico* a que se refere Perkins, o ambiente configurador da escola inteligente, em que todos os intervenientes aprendem porque se sentem motivados para o fazer. Cada um dos elementos da escola poderá ter campos de aprendizagem diferentes porque também desempenham diferentes papéis dentro da organização mas nenhum pode estar imune à aprendizagem, porque nenhum recusa a sua inteligência.

Leite (2003) defende a ideia de uma escola curricularmente inteligente como uma escola que tem autonomia e sabedoria para construir o seu currículo, contando com a participação informada e interessada de toda a comunidade escolar, assumindo e gerindo papéis e responsabilidades. Numa escola caracterizada como um local onde os seus profissionais contribuem para a

construção de um currículo mais rico, mais rigoroso, mais reflexivo e mais relacional, Leite vê a inteligência como configuradora de uma

instituição que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior porque nela ocorrem processos de tomada de decisão participados pelo colectivo escolar e onde, simultaneamente, ocorrem processos de comunicação real que envolvem professores e alunos e, através deles, a comunidade na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem (p.125).

Para definição, Perkins utiliza uma ideia muito simples e muito óbvia, onde cabe harmoniosamente o conceito de Leite: “Chamaremos “escolas inteligentes” às que se mantêm atentas a todo o progresso possível no campo do ensino e da aprendizagem” (1995, p. 16).

Mas, depois, Perkins aumenta a complexidade da ideia acrescentando três condições: a informação, o dinamismo e a reflexão.

- As escolas têm de estar informadas

Professores, alunos e as pessoas que apoiam o funcionamento escolar têm de saber muito sobre o pensamento humano e as condições mais favoráveis para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem, nomeadamente sobre o funcionamento da estrutura escolar. Esta é, sem dúvida, informação essencial em termos do trabalho específico da escola, saber *como se aprende para se saber como se ensina*. No entanto, o processo de ensinar, exige a actualização sobre as grandes discussões que se passam na comunidade escolar e no resto do mundo em termos sociais, políticos, económicos, científicos e tecnológicos. Ser professor implica viver em consonância com a actualidade, mesmo não sendo possível dominar todo o conhecimento, como é óbvio, mas sabendo como aceder e transformar o conhecimento, como o organizar para que seja um veículo para a aprendizagem.

Nóvoa, numa entrevista³⁸ em que é questionado sobre as competências do que é ser professor, mostra a centralidade do conhecimento:

[E]u tenderia a valorizar duas competências: a primeira é uma competência de organização. Isto é, o professor não é, hoje em dia, um mero

³⁸ Entrevista dada ao programa “Salto para o Futuro” do canal televisivo da Secretaria de Educação à Distância do Ministério da Educação Brasileiro, em Setembro de 2001.

transmissor de conhecimento, mas também não é apenas uma pessoa que trabalha no interior de uma sala de aula. O professor é um organizador de aprendizagens, de aprendizagens via os novos meios informáticos, por via dessas novas realidades virtuais ... Há um segundo nível de competências que, a meu ver, são muito importantes também, que são as competências relacionadas com a compreensão do conhecimento ... Não basta deter o conhecimento para o saber transmitir a alguém, é preciso compreender o conhecimento, ser capaz de o reorganizar, ser capaz de o reelaborar e de transpô-lo em situação didáctica em sala de aula. Esta compreensão do conhecimento é, absolutamente, essencial nas competências práticas dos professores. (Nóvoa, 2001)

- As escolas têm de ser dinâmicas

Têm de possuir um espírito energético e as medidas que tomarem têm por objectivo gerar energia positiva na estrutura escolar valorizando a relação entre professores e alunos, nos actos de aprender e ensinar, mas também na relação com outras estruturas ou pessoas que também possam participar com experiências, com o uso de conhecimento específico.

Aqui há uma referência a dois níveis da dinâmica escolar: a que se refere à acção em que participam os alunos e em que se inserem, por exemplo, a construção de projectos, as visitas de estudo, a preparação e realização de actividades com a participação da comunidade, a realização de experiências em vários domínios científicos e a resposta a concursos. Há ainda referência à organização da escola, à construção de redes de comunicação e de orientação do trabalho dos grupos pedagógicos que devem adequar-se às pessoas e aos problemas em resolução, não se mantendo escravos dos procedimentos tradicionais por serem os que já foram experimentados e parecem seguros.

Apesar dos processos de ensino e de aprendizagem implicarem sempre rotinas de pensamento e de acção, numa escola dinâmica existe sempre a noção da descoberta, da implicação cognitiva na resolução de problemas significativos, da procura de formas mais eficazes de aceder ou de tratar a informação, de mostrar o que se aprendeu, de partilhar. A expectativa da originalidade e da inovação envolve continuamente a comunidade.

- As escolas têm de ser reflexivas

Perkins defende que a escola inteligente é um lugar de reflexão na dupla conotação do termo: atenção e cuidado.

Em primeiro lugar quem as integra [*às escolas inteligentes*] é sensível às

necessidades dos outros e trata-os com deferência e respeito. Em segundo lugar, o ensino, a aprendizagem e a tomada de decisões giram em torno do pensamento ... é de capital importância colocar o pensamento no centro de tudo o que acontece (p.17).

Alarcão, entrevistada por Denisi Pellegrini³⁹, resume as ideias essenciais sobre o que se espera de um professor reflexivo:

É aquele [*o professor reflexivo*] que pensa no que faz, que é comprometido com a profissão e se sente autónomo, capaz de tomar decisões e ter opiniões. Ele é, sobretudo, uma pessoa que atende aos contextos em que trabalha, os interpreta e adapta a própria actuação a eles. Os contextos educacionais são extremamente complexos e não há um igual a outro. Eu posso ser obrigada a, numa mesma escola e até numa mesma turma, utilizar práticas diferentes de acordo com o grupo. [Q]uem age em situações instáveis e indeterminadas, como é o caso de quem lecciona, tem de ter muita flexibilidade e um saber fazer inteligente, uma mistura disso tudo.

Quando confrontada com a questão de como se caracteriza o trabalho do professor reflexivo, Alarcão refere apenas o *questionamento* como a qualidade essencial:

Ele deve ser capaz de levantar dúvidas sobre seu trabalho. Não apenas ensinar bem a fazer algumas contas de Matemática ou a ler um conto. É preciso ir mais fundo, saber o que acontece com o estudante que não aprende a lição. Por que ele não aprende? Por que está com ar de sono? Quais são as questões sociais que o enredam? E mais: Os currículos estão bem feitos? Deveriam ser diferentes? A escola está funcionando bem? Há vários níveis de questões e tudo tem de partir de um espírito de interrogação.

A escola onde se encontram professores com estas características é a escola reflexiva a que se refere Perkins. É uma escola que “pensa continuamente em si própria, na sua missão social e na sua organização. Está sempre em desenvolvimento. É aprendente e ensinante.” (Alarcão, 2002)

Estas três condições enunciadas por Perkins são interdependentes e implicam, como meio de realização, a aprendizagem reflexiva, isto é, a existência de “escolas onde predomina o pensamento e não apenas a memória” e onde “a aprendizagem gira em torno do pensamento, ... onde os alunos aprendem reflexivamente sobre o que aprendem” (1997, p. 21).

³⁹ Entrevista concedida em Agosto de 2004 à revista *on-line* “Fala, mestre”.

É por partilhar a opinião de Perkins, acreditando que os processos cognitivos dos alunos, dos professores e demais pessoas da escola são o ponto central das práticas de ensinar e de aprender e, na sua dependência, da organização dos processos educativos, que faço da teoria da inteligência humana, o ponto de partida para a tarefa de definir teoricamente o que constitui a inteligência da escola.

A concepção da inteligência da escola tem, assim, de se enquadrar nas características da inteligência humana, já que a escola é um conjunto organizado de pessoas com uma finalidade. Esse enquadramento não significa que a teoria da inteligência da escola tenha de ser modelada pela da inteligência humana mas, sim, que uma permita a outra, que estimula as condições para que a inteligência se possa manifestar na sua exuberância.

6.1 A escola como organização inteligente

A escola é uma organização porque se enquadra, na definição simples de Etzioni (1980, p. 9), como uma unidade social ou um agrupamento humano, "intencionalmente construído e reconstruído, a fim de atingir objectivos específicos". É até difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola (Lima, 1992) porque ela mostra-se como um sistema organizado de pessoas e de processos com princípios e finalidades.

É uma estrutura organizada que, no entanto, não deve ser comparada com empresas ou instituições sociais, por ser uma *organização especializada* (Etzioni, 1980), dedicada à educação.

Há um conjunto de regras, leis, rotinas, hierarquias, que configuram e movem as rodas dentadas que fazem a escola constituir-se como organização e funcionar, orientando as pessoas para lugares e papéis que apoiam a aprendizagem dos alunos. Como espaço organizacional, a escola é, também, um lugar que desafia o desenvolvimento pessoal e social dos que a constituem, um campo de relações complexas em que se contrapõem ideias, convicções, princípios, metodologias e observações. Os professores e demais adultos da escola experimentam os benefícios e as tensões das relações interpessoais, os estudantes encontram um campo fértil para que as possam desenvolver, até como exigência curricular.

As organizações e, da mesma maneira, as escolas, perseguem a inteligência (March, 1999). Nessa procura do que as pode tornar mais inteligentes e por isso mais eficazes e eficientes, recolhem e processam informação, formulam planos e aspirações, interpretam dados fornecidos pelo ambiente onde se inserem ou pelo ambiente interno da própria escola, gerem estratégias e decisões, fazem a monitorização de experiências e aprendem com elas. Todos estes movimentos são realizados de acordo com princípios educativos próprios e com a intenção de chegar às metas definidas. No entanto, a gestão da ambiguidade e da incerteza provocada pela existência de muitas pessoas, de vários níveis etários, pertencentes a vários grupos culturais, trabalhando juntas, pode provocar maiores ou menores índices de sucesso, pode revelar diferentes valores para os indicadores da evidência da sua inteligência.

March (1999) diz que a confusão começa com a própria definição de inteligência, tal é a diversidade de pontos de vista que se encontram no levantamento conceptual⁴⁰ de uma organização, tal é a diversidade de leituras possíveis sobre as manifestações da inteligência.

Para este autor, inteligência é a habilidade de conseguir resultados que estejam de acordo o mais possível com os desejos da organização que, neste caso, é a escola. Determinar se uma escola é inteligente envolve perceber não apenas se foram escolhidos processos adequados às condições institucionais mas, particularmente, se os resultados foram o que se esperava.

Essa análise avaliativa é, ela própria, sujeita a interpretações diversas porque as pessoas precisam de saber como relacionar três acontecimentos que se dão em tempo e em espaço próprio e que mantém uma interdependência complexa entre si: as previsões desejáveis, as acções para concretizar esses desejos e, por fim, os resultados conseguidos.

É ainda de ter em conta que é extremamente complexo compreender se os princípios da escola são os mesmos princípios que estruturam a acção de cada um dos intervenientes nos processos educativos e se as metas da escola são as metas de cada um dos envolvidos. No entanto, a inteligência da escola depende da relação que se estabelece de forma intrinsecamente coerente

⁴⁰ Novamente estamos perante a *metáfora do elefante* de Sternberg, em que cada um escolhe uma abordagem para a observação e para a interpretação dos dados.

entre o todo e cada uma das partes.

March identifica três problemas como sendo estruturantes na definição e na observação da inteligência: a *ignorância*, o *conflito* e a *ambiguidade*.

A *ignorância* é a grande barreira para a acção inteligente. Repare-se que não é uma questão de *não saber* mas sim de se *não ter consciência do que não se sabe* ou de se *aceitar* passivamente essa ignorância. Quando surge a insatisfação, irrompe o questionamento e, a partir daí, a procura de conhecimento, de estratégias alternativas, de exemplos semelhantes, a partilha e a colaboração.

Mas, se não há desconforto, a tendência é para manter as rotinas, para continuar os processos, para negar os desafios.

No momento privilegiado da valorização da inovação como foi o criado pela Gestão Flexível do Currículo alguns professores mantiveram-se alheados da dinâmica que a escola estava a criar e a viver. Refugiando-se atrás da ignorância solicitaram aos elementos gestores da escola que não lhes fossem atribuídos novos papéis - as áreas curriculares não disciplinares e a direcção de turma, por exemplo. Quando perguntei a alguns porquê essa relutância em assumir novos papéis, responderam-me que "não sabiam, não percebiam nada, preferiam que fossem outros a experimentar primeiro, depois logo se via...", "tinham medo de se enganar e quem sofriam eram os alunos", "era preciso ler muitos documentos e existiam outros com muito mais jeito para interpretar essas orientações", "eles iam mudar de escola no ano seguinte e não valia a pena estarem a dedicar-se muito". Não tinham consciência que a sua ignorância e desinteresse representavam obstáculos ao desenvolvimento da inteligência da escola. Mas, como refere Alarcão, "se ficarem uns poucos, não me preocupo. Mas se só dois, três ou quatro quiserem mudar, não terão sucesso" (2002).

O outro problema enunciado por March para a definição da inteligência é o conflito. Este é entendido como inevitável, porque ele é intrínseco à natureza humana e porque a escola se organiza e funciona a partir das relações que se estabelecem entre as personagens da comunidade educativa, pela confrontação de ideias, pela tomada de decisões (Candeias, 2001). Cada uma das pessoas tem ideias próprias, tem concepções concordantes com os seus princípios filosóficos e pedagógicos e com as aprendizagens decorrentes das suas experiências profissionais, da forma como lêem o sucesso de aprender e de ensinar.

A necessidade de juntar pessoas em torno de uma situação problemáti-

ca pode ser potenciadora de conflitos, alguns difíceis de serem ultrapassados. Esses conflitos provocam, algumas vezes, o estagnar das soluções, o arrastar dos problemas, o que interfere com o desenvolvimento da inteligência. A dificuldade em enfrentar as ideias dos outros, em as integrar nas suas próprias ideias, em lhes dar espaço, pode estar relacionado com a falta de conhecimento que as pessoas têm sobre a acção colaborativa.

A gestão dos conflitos é uma das situações mais trabalhosas na escola. Eles manifestam-se entre todos os elementos da comunidade, entre professores, alunos, auxiliares de acção educativa e encarregados de educação. Existem imensos exemplos que retratam a dinâmica do conflito na escola (Candeias, 2001). Uma das que mais influenciou o clima de trabalho, referiu-se à acção de um professor que se mostrava em desacordo com muitas das implicações da Gestão Flexível do Currículo, nomeadamente com a construção de projectos curriculares. Como esse professor assumia a responsabilidade por um papel profundamente interveniente na dinâmica escolar, a sua voz fazia algum efeito. Contrariá-lo era um exercício de mobilização de conhecimentos através da construção de argumentos fortes e baseados na relação intrínseca entre a teoria e a experiência. Mesmo assim o conflito ideológico manteve-se ao longo de toda a investigação, intercalando períodos de dormência com picos de acção conflitual em que participavam vários protagonistas. Esta presença viva e antagónica criou um leque de professores que se sentiam inseguros e que evitavam os grupos onde estivesse esse colega. No entanto, ele não deixava de ser admirado por outro conjunto de professores que reconhecia nele uma força que não conseguiam ter sozinhos.

Estas linhas de força tinham, continuamente, de ser geridas para evitar fracturas conflituais que interferissem negativamente com o clima de trabalho da escola.

O outro problema enunciado por March é a *ambiguidade* que se mostra na definição de princípios, de finalidades, de metas, na tomada de decisões e no desenvolvimento das acções. Também se observa ambiguidade nos processos avaliativos, na definição de critérios ou na interpretação baseada nesses critérios. A ambiguidade faz parte da natureza das interpretações mesmo quando há o cuidado de esclarecer significados e sentidos. Novamente temos o problema das concepções que estão em jogo, que cada um utiliza. Consoante o ponto de vista assim será a leitura e, se o processo for realizado por um conjunto formado por muitas pessoas, a leitura que é conseguida pelo grupo resultará da interpretação das muitas leituras individuais. A estabilidade das intenções e das interpretações é curta. À medida que a escola se conhece as

intenções vão mudando, os resultados vão sendo compreendidos de outra maneira. O tempo é gerador da ambiguidade porque é a visão directa de que as pessoas e a escola estão diferentes.

Mais uma vez se reconhece na ambiguidade um das características mais problemáticas de ser gerida, interferindo na construção de um projecto educativo que se deseja coerente, harmonioso nos princípios e finalidades. A vivência de um tempo em que se alteram as bases ideológicas dos processos de ensinar e de aprender, em que, momento a momento, se acrescentam novos conhecimentos como resultado da reflexão e da partilha de ideias, leva a que as decisões, rapidamente, percam realidade. Esta situação foi notória na construção dos projectos curriculares de turma e na organização das áreas curriculares não disciplinares. O que parecia lógico e exequível no primeiro ano da experiência da Gestão Flexível do Currículo tornou-se obsoleto e até teoricamente incorrecto no segundo e no terceiro ano. Os documentos estruturantes da organização curricular da escola mostraram, durante algum tempo, a sua ambiguidade e, mantiveram essa mesma qualidade, ao se fazer um esforço para que não fossem simplesmente destruídos e criados de novo. A necessidade de manter uma base que a escola reconhecesse como sua, mesmo que possuísse algumas discrepâncias, mesmo que fosse portadora de alguma incerteza, assegurava tranquilidade, no meio de tanta novidade. O que quer dizer que a opção pela ambiguidade pode ser uma decisão curricular.

Estas três dimensões da problemática da inteligência da escola - *a ignorância, o conflito e a ambiguidade* - mostram-se também, numa visão optimista, como potenciadoras do questionamento e, por isso, da observação das manifestações da inteligência. Se a escola tiver consciência de como poderá interferir na dinâmica da inteligência, poderá tomar decisões que transformem esses constrangimentos em fortes potencialidades. Podem ser criadas estratégias específicas para cada uma dessas dimensões. Basta perceber qual é a linha de acção que a escola escolhe como resultado da acção inteligente.

Perkins e March abordam aspectos que decididamente se interrelacionam: uma escola informada luta contra a ignorância, uma escola dinâmica e reflexiva tem em atenção o conflito e a ambiguidade e cria estratégias para viver com essa realidade, reduzindo os aspectos que possam ser negativos.

Provavelmente, bastaria citar Perkins ou citar March, optando por uma visão optimista (o que a escola deve ser - informada, reflectida e dinâmica) ou por uma visão pessimista (o que a escola não deve ser - ignorante, conflituosa, ambígua). A decisão de utilizar os dois pontos de vista tem como argu-

mento que, uma e outra, são situações que devem viver em conjunto, para que exista um sentido de formação e de desenvolvimento na inteligência escolar.

As ideias de March dão um sentido às ideias de Perkins e fazem ressaltar um outro problema: a acção colectiva. Uma escola não se informa, não luta contra a ignorância, não desenvolve processos de reflexão centrando-se apenas na acção individual. É da acção colectiva que surge a dinâmica escolar, a possibilidade de construção de um projecto educativo.

Um elemento crítico para a construção e gestão do conhecimento organizacional e para o desenvolvimento da inteligência é a capacidade de transformar a aprendizagem individual numa aprendizagem colectiva. Novamente surge aqui a noção de sinergia e de complexidade, em que o todo é sempre mais absoluto e mais complexo que a soma das partes. É como se a partir de cada uma das partes surgisse uma rede dinâmica que formasse um tecido rico, multidimensional, sustentador da organização. Um tecido que possibilitasse, a qualquer momento, a completa interacção de dados e a sua transformação, além de um armazenamento dinâmico e disponível para qualquer pessoa ou grupo da escola.

A criação de uma rede capaz de construir e disponibilizar conhecimento colectivo a partir das contribuições individuais é um dos pontos fulcrais da inteligência da escola.

Leibowitz (2000) refere que a base de uma organização que aprende é saber incentivar essa aprendizagem a partir da construção de conhecimento julgado necessário por cada um dos elementos da escola mas, também, pela reflexão que é feita em torno das experiências vividas. Assim, o conhecimento colectivo é uma integração da teoria e da prática observada pelas pessoas da organização, em função dos princípios e das metas partilhadas. Os princípios e as metas serviriam de material seleccionador e aglutinador do conhecimento e da experiência, dando a coerência e a harmonia necessária à ideia de escola como projecto.

Para que tal possa ser possível, a escola tem de desenvolver estratégias que valorizem a procura, a partilha e a validação do conhecimento. A essência para o desenvolvimento desta comunidade de aprendizagem é, segundo Lei-

bowitz, a valorização dos processos capazes de levar:

- à partilha do conhecimento e à discussão das experiências vividas pelas pessoas para que se transformem em referências para os outros,
- ao registo desse conhecimento através de meios que permitam a consulta a todos os que estiverem interessados, constituindo como o capital de conhecimento da organização,
- ao desenvolvimento de um pensamento sistémico crítico, em que as pessoas são encorajadas a pensar em novas formas de resolver os problemas ou de organizar a comunicação, e em encontrarem as redes de relação do pensamento e do conhecimento implícito e explícito da escola nas questões do aprender e do ensinar.

A escola desafia as pessoas a correrem os seus riscos, a experimentar, explorarem e gerarem novos procedimentos de trabalho, partilhando com os outros os resultados da sua avaliação.

Uma escola que aprende é uma organização centrada na pessoa com a consciência clara de que ela pertence a uma comunidade. É nessa consciência que a mima, valoriza, incentiva, promove o seu bem-estar, apoia a aprendizagem útil individual e colectivamente.

Identifica-se, aqui, uma ideia importante que é o entendimento da pessoa como elemento essencial da organização e não, apenas, como uma pessoa isolada, no seu papel de ensinar e de aprender. A valorização dos processos dá-se, assim, na razão do colectivo.

Apesar das escolas se organizarem por grupos de análise, decisão e acção, os professores eram entendidos, tradicionalmente, como unidades independentes. A ideia da colaboração, mesmo que parecesse valorizada nos discursos, era pouco utilizada na prática, porque as decisões colectivas que se pediam aos professores eram diminutas e de pouca utilidade. A sala de aula era um espaço em que a acção profissional do professor se exercia na solidão do seu conhecimento teórico e prático. Os alunos não minimizavam a solidão das decisões curriculares que o professor tinha de tomar. Apenas lhe davam significado. O entendimento de que o professor é um elemento de uma comunidade altera a responsabilidade da escola, no seu todo, dos grupos gestores e do próprio professor que não poderá, em consciência, deixar de desenvolver a

relação de pertença.

É interessante perceber as diferentes concepções que têm acompanhado o papel do professor e do aluno na escola: enquanto o professor tem vivido isolado e solitário, o aluno tem passado despercebido dentro de um grupo, a turma. Isto é tão verdade que muitas vezes assisti a professores, em plena conselho de turma de avaliação a perguntar. "Quem é esse aluno? Não me lembro... Mostra-me a fotografia dele." E nem sempre se seguia o reconhecimento efectivo. O que valia à situação eram os números que o professor tinha apontado no seu registo e que lhe permitiam atribuir uma classificação embora não se lembrasse quem classificava. A situação do professor e do seu isolamento é também reconhecida pelo papel que tomam nas reuniões de departamento em que têm de informar a classe (os outros professores da sua área curricular) dos problemas que enfrenta nas turmas e que o impedem de cumprir a calendarização programática definida. Das muitas vezes que assisti a estes momentos nunca os professores do departamento se debruçaram sobre esses problemas e tentaram encontrar uma estratégia-solução. Quando acontecia qualquer movimento desse tipo era entre pequenos grupos de pessoas que se mantinham relações de amizade.

Enquanto se espera um trabalho mais participado e colaborativo por parte do professor, espera-se que o aluno ganhe espaço individual, seja visto como pessoa e não um elemento com as mesmas características do grupo a que pertence, isto é, destituído de singularidade. A procura da heterogeneidade nos grupos de estudantes e da integração responsável dos professores nos grupos pedagógicos são campos de análise da inteligência escolar. No fundo, professor e aluno, saindo da solidão ou do anonimato, têm de conquistar um papel próprio nos grupos a que pertencem, um papel em que a singularidade não se disperse mas em que cada um contribua para a identidade grupal.

Esta ideia de reunir as contribuições de todas as pessoas da escola numa visão global útil à organização escolar, é denominada por Albrecht (2002, p. 42) por *sintropia*⁴¹, explicando que o conceito é a alternativa à *entropia*, normalmente mais fácil de encontrar nas organizações. Define *sintropia* como o juntar, o associar pessoas, ideias, recursos, sistemas e lideranças, de tal maneira, que se tornam capitais utilizáveis, ganhando-se energia pela utilização inteligente dos recursos:

Da mesma maneira que a entropia é característica da estupidez das organizações, a sintropia pode ser definida como característica da inteligência colectiva. Como a entropia parece ser a típica tendência das pessoas das organizações, parece não ser surpresa que a sintropia necessite de esfor-

⁴¹ Albrecht (2002, p. 429 utiliza o termo *syntropy*.

ços conscientes, deliberados, inteligentes. Sem dúvida que requer inteligência aplicada à inteligência. (Albrecht, p.42)

Refere ainda que da mesma maneira que a *entropia* aumenta quando há competição pela partilha de informações ou recursos que parecem úteis a dois grupos, também a *sintropia* aumenta quando esses grupos voluntariamente partilham essas informações ou recursos, trocam ideias e encorajam os outros a proceder da mesma forma, aprendendo com inteligência.

Leibowitz (2000, p. 33) identifica algumas das dificuldades que afectam a aprendizagem das organizações, isto é, a sua *sintropia*:

Aprendizagem filtrada - os actores não disponibilizam todo o conhecimento que possuem nem partilham todas as experiências vividas. Escolhem o que lhes parece mais interessante ou relevante e o que não põe em causa a sua imagem profissional e pessoal. Experiências em que o professor não se tenha saído muito bem, mostrando algum tipo de fragilidade, raramente são levadas ao grupo pedagógico de que faz parte e, por isso, a organização não tem acesso a toda a informação que lhe seria útil.

Aprendizagem egoísta - a organização interpreta a informação de acordo com quadros de referência próprios, utilizando os pontos de vista que lhe interessam. A mesma informação, interpretada por pessoas exteriores à organização, toma aspectos diferentes.

Aprendizagem desequilibrada - há uma tendência para que a organização aprenda a partir de um grupo de actores, que valorize a informação dada por esse grupo e considere menos a de outras pessoas. Este desequilíbrio pode enviesar os processos de tomada de decisões e de avaliação dando-lhes as perspectivas defendidas por esse grupo e afastando-se das opiniões da maioria.

Aprendizagem autónoma - os actores nem sempre aprendem a partir da organização, desenvolvendo processos autónomos de aprendizagem que podem não se relacionar com os contextos educativos e que não vão ser úteis, levando no entanto ao gasto de tempo e de energia.

As características da escola inteligente - informada, reflexiva, dinâmica, complexa - e o conceito de *sintropia*, vão ao encontro de uma noção de inteligência que tem um sentido colectivo, global, resultado da união planea-

da das inteligências individuais.

Apesar do quadro teórico sobre a Inteligência da Escola começar a tomar forma ainda não está claro o âmbito da aprendizagem das pessoas da escola para que esta seja observada como inteligente.

É essa a proposta apresentada por Senge num guia para professores, educadores, pais e todos os que se interessam por educação, lançado em 2005, em que defende cinco disciplinas essenciais para que a escola se desenvolva também como instituição capaz de aprender.

6.2 Domínios da aprendizagem da escola inteligente

Senge, a quem se deve a difusão do conceito de *aprendizagem organizacional*, define uma *organização que aprende* como aquela na qual as pessoas aprimoram continuamente as suas capacidades para criar o futuro que realmente gostariam de ver surgir.

Acredita, pois, que não havendo um modelo capaz de servir de orientador à formação de uma organização que aprende, existe, sim, um conjunto de capacidades fundamentais que cada organização, neste caso, cada escola, cada professor, interpreta e usa à sua maneira, de acordo com as condições e as necessidades que possui. Identifica, também, ferramentas, métodos e processos que tornam possível a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades.

Uma escola que aprende é uma organização singular, capaz de resolver os seus problemas, capaz de construir os recursos e os produtos de que precisa para atingir as suas finalidades culturais. Para tal, as pessoas da escola, especialmente os professores, têm de aprender a construir e a gerir um conhecimento sobre si e sobre os outros, conhecimento que os pode ajudar a enfrentar com inteligência os seus papéis profissionais e a preparar a mudança necessária. É neste sentido que surgem as cinco disciplinas propostas por Senge, como “uma continuidade de estudos e práticas que as pessoas adoptam como indivíduos e como grupos ... e que oferecem um auxílio genuíno para lidar com os dilemas e pressões da educação actual” (p. 17).

▪ Domínio Pessoal

É a prática de articular uma imagem coerente do que se pretende criar com uma avaliação realista das possibilidades para a sua realização. Esta con-

frontação entre o desejo e a possibilidade real, produz uma espécie de tensão que, quando cultivada, pode expandir a capacidade de cada um para fazer escolhas melhores e para alcançar um maior número de resultados. Para além da prática que se ganha na identificação de potencialidades e de constrangimentos, aprende-se, também, a avaliar os recursos disponíveis ou a criar novos, e a lutar pelas intenções, galgando barreiras.

Esta é uma qualidade essencial que as pessoas que vivem na escola têm de conquistar já que a aprendizagem se estrutura na identificação do que se quer, no que se tem e no que há a fazer para o conseguir. O que se quer, o que se pretende, é a projecção da resolução de um problema, do alcançar de uma meta e, assim, é a base para a construção de um projecto.

A prática do domínio pessoal é uma questão individual. Apesar de contribuir para um melhor trabalho de equipa, fá-lo indirectamente, pois refere-se exclusivamente à visão pessoal.

Assim como ocorre com todas as disciplinas, a prática do domínio pessoal, representa um processo para toda a vida. Cada um evolui na sua visão do mundo à medida que ajusta as condições da realidade ao conhecimento que conquista ao longo da vida, de acordo com as experiências e as aprendizagens daí resultantes, o que é compatível com a ideia do desenvolvimento da inteligência.

O conhecimento no domínio pessoal permite a compreensão e o uso dos processos cognitivos, nomeadamente na análise das emoções, dos interesses, das tendências, tornando-se claro as razões que apoiam a tomada de decisão.

As escolas e as outras organizações têm um papel fundamental nesta disciplina, estabelecendo um contexto onde as pessoas tenham tempo para reflectir sobre a sua visão, criando um compromisso organizacional com a verdade sempre que possível, e evitando adoptar uma posição (explícita ou implícita) sobre o que as outras pessoas (incluindo as crianças) deveriam querer ou como elas deveriam ver o mundo. (Senge, 2005, p. 47)

Esta disciplina valoriza as ideias, os conhecimentos, as decisões de cada uma das pessoas que está na escola, considerando-as nas suas crenças e acções individuais, como um elo importante da dinâmica escolar. Valoriza os processos de aprendizagem individuais baseando-os na reflexão sobre o que querem ter e o que têm e na procura de fazer coincidir uma e outra coisa.

Mas, como diz, Senge, as escolas têm de encontrar tempo, espaço e motivação, para que todos possam aprender e utilizar as competências do domínio pessoal.

- Modelos Mentais

Consiste em utilizar as capacidades de reflexão e de investigação, concentrando-se na tomada de consciência de quais são as fontes do seu pensamento e do pensamento dos outros.

Os seres humanos são criaturas de interpretação e, por isso, os nossos comportamentos são moldados pelas imagens, suposições e histórias que transportamos sobre nós, sobre as outras pessoas, as instituições e todos os outros aspectos que conhecemos do mundo.

As diferenças entre os modelos mentais explicam porque duas pessoas podem observar o mesmo evento e descrevê-lo de forma diferente: prestaram atenção a detalhes diferentes. A tarefa fundamental da disciplina dos modelos mentais é trazer as suposições e as atitudes tácitas à superfície para que as pessoas possam explorar e falar de diferenças e mal-entendidos sem se defender. (p. 51)

Esta tarefa é muito importante para reduzir os níveis de conflito competitivo aumentando o conflito colaborativo (Candeias, 2001), aquele em que as duas partes pretendem concretizar o mesmo objectivo mas querem-no fazer através de caminhos diferentes. A clarificação das ideias em torno desses caminhos poderá ser suficiente para encontrar consensos.

A aprendizagem, nesta disciplina, ocupa-se da identificação dos modelos mentais da própria pessoa, aprende a dissecá-los, a entender as relações entre ideias.

Serve ainda para fazer a comparação com os modelos dos outros afim de perceber as diferenças e as suas razões. Este processo desenvolve um sentido de proximidade entre os elementos da escola, mesmo que defendam caminhos diferentes para um determinado problema.

Os modelos mentais apoiam os processos de mudança porque é possível compreender o que precisa de ser alterado, porque razão deve ser alterado e quais os resultados que são esperados com a mudança.

- Aprendizagem em Equipa

Relaciona-se com a interacção do grupo. As pessoas, através do diálogo

go⁴², transformam os seus pensamentos individuais num único pensamento colectivo, aprendendo a mobilizar energias e argumentos para alcançar objectivos comuns e produzir uma inteligência maior que a soma das inteligências de cada um dos elementos desse grupo.

No seu âmago, a aprendizagem em equipa é uma disciplina de práticas projectada, ao longo do tempo, para fazer com que as pessoas de uma equipa pensem e ajam juntas. Os membros da equipa não precisam de pensar “igual” – de facto é improvável que isso aconteça. Porém com a prática regular, podem aprender a ser eficazes em conjunto. (p. 54)

Para além da construção colectiva de um projecto educativo em que toda a escola deve participar, a escola está repleta de situações, mais restritas, em que é necessário trabalhar em grupo:

- para os professores são as inúmeras reuniões dos grupos pedagógicos e dos encontros entre elementos da escola que formam equipas de trabalho para resolverem um qualquer problema ou levarem a cabo uma dada tarefa,
- para os alunos são muitos os trabalhos de grupo que têm de realizar durante o ano, em cada uma das áreas curriculares,
- formam-se também grupos de trabalho entre alunos e professores como se poderá constatar em qualquer sala de aula,
- o mesmo acontece entre os professores e os pais.

Realmente, as linhas de acção da escola são, na maior parte, decididas pelo trabalho dos grupos: o conselho executivo, o conselho pedagógico, os conselhos de departamento e de directores de turma, a associação de pais, a associação de estudantes e as turmas como núcleos de aprendizagem. Da forma como a escola portuguesa se organiza, as decisões de fundo, resultam da acção dos grupos que se constroem formal ou informalmente. Daí que esta disciplina apoia aprendizagens que são essenciais para a dinâmica da escola procurando que as pessoas de uma mesma equipa se entendam, pensem em conjunto, tomem decisões com que concordam no essencial.

⁴² Senge, utilizando a opinião de Isaacs, director do Projecto Dialogue, define *diálogo* como uma investigação colectiva contínua sobre a experiência quotidiana e sobre o que consideramos como óbvio. Refere ainda que o objectivo do diálogo é construir um cenário onde as pessoas se tornam mais cientes do contexto em torno da sua experiência e do processo de pensamento e sentimento que criou a experiência (2005, p.55).

Senge apresenta uma ideia interessante, a de *alinhamento*, dizendo que a aprendizagem em equipa se baseia nesse conceito, que é diferente do conceito de acordo:

Alinhar é organizar um grupo de elementos espalhados de modo que funcionem como um todo, orientando todos eles para uma consciência comum do outro, do seu propósito e da sua realidade virtual. Embora as pessoas mantenham a sua individualidade, os seus esforços, naturalmente seguirão uma direcção comum. Desperdiçam menos tempo e esforço buscando objectivos comuns porque se compreendem umas às outras de forma mais completa. Mesmo que não concordem, elas se conhecem o suficiente para que qualquer uma delas possa falar pelo grupo, como um todo. (p. 55)

Numa sala de aula o alinhamento ocorre quando todos os estudantes se sentem implicados numa determinada tarefa, se sentem envolvidos em processos de aprendizagem colectiva. Numa escola o alinhamento vê-se na forma como se respeitam uns aos outros e como criam alguns modelos mentais colectivos sobre aspectos da realidade da organização.

- Visão compartilhada

É, tal como a anterior, uma disciplina colectiva, que se preocupa com o conhecimento que estrutura a construção de um compromisso colectivo para a realização de modelos mentais comuns como podem ser as metas da escola. A existência de uma visão partilhada implica que as pessoas dialoguem sobre o que pensam, discutam as suas ideias e cheguem a acordo.

Ao construir a visão compartilhada, um grupo de pessoas constrói um sentido de compromisso conjunto. Desenvolvem imagens do futuro que desejam criar juntas, juntamente com os valores que são importantes para chegar lá e os objectivos que esperam alcançar ao longo do caminho. (p.54)

A visão colectiva necessária para a construção de um projecto de escola exige a implicação de todas as pessoas em torno desse compromisso porque só assim a acção individual será coerente com a decisão global. Quando não é essa a prática usual, torna-se difícil criar o incentivo para que as pessoas analisem as características da escola e construam em comum um caminho para atingir as metas. Muitas vezes, as pessoas da escola consideram que a tarefa da *visão* é apenas do conselho executivo, devendo estes, depois, orientar os restantes elementos. Neste caso não há compromisso, há obediência e esta só

é possível em situações fáceis, lineares. Quando não são compreendidos os princípios que conformam as ideias e as acções, não há como fazer obedecer. Além disso a complexidade intrínseca aos processos educativos não é compatível com procedimentos lineares.

[V]isões baseadas na autoridade não são sustentáveis. Podem ter sucesso em conduzir uma escola ou sistema escolar através de uma crise ... mas quando a crise termina, as pessoas separam-se, de volta às suas esperanças e aos seus sonhos fragmentados e distintos. (Senge, p. 54)

Levar as pessoas a dialogarem sobre os problemas escolares não pode ser feito ao acaso. Exige tempo, dedicação, estratégia. E exige também confiança no que os outros são capazes de fazer, no uso pleno da sua inteligência.

- Pensamento sistémico

Nesta disciplina as pessoas aprendem a identificar as inter-relações entre as ideias e as acções, reconhecendo as forças, as interferências, as simpatias e antagonismos que surgem em qualquer situação.

Pretende-se com esta disciplina desenvolver um conhecimento que permita analisar e descrever as influências que conformam os comportamentos dentro da escola. Estão aqui em situação o conceito de sistema e de complexidade.

O sistema dá-nos a ideia de que existe uma unidade global organizada de inter-relações entre elementos, acções ou indivíduos, transmitindo e recebendo mensagens, utilizando diversas linguagens e participando num jogo de influências recíprocas (Morin, 1977). A escola, como sistema, é constituída por sub-sistemas, as turmas, os clubes, as oficinas de formação, os departamentos, os conselhos de turma, e todos os outros que são criados como forma organizativa do trabalho escolar. As interacções são inúmeras e, apesar de procurarem o equilíbrio, nunca o encontram, porque há sempre novas situações, novas condições, novos elementos a influenciarem o sistema. A procura da harmonia é o estado natural de um sistema e, para isso, gere momentos de complementaridade e de antagonismo.

A complexidade domina o conceito de sistema justificando uma premissa que parece contraditória: o todo pode ser maior ou menor que a soma das

partes. Um grupo de professores que se reúne para encontrar uma solução para um qualquer problema pode servir de exemplo a esta ideia: quando estão juntos, as suas ideias constituem um todo que é a soma das ideias de cada um mas, pelo diálogo, podem surgir novas hipóteses que acrescentam o todo. É também através desse diálogo que algumas ideias são anuladas por se mostrarem, afinal, impraticáveis ou por não se enquadrarem nos princípios que o grupo tem de respeitar, diminuindo o todo. Claro que este é um exemplo muito simples para explicar o funcionamento de um sistema.

É ainda de referir que a escola só poderá ser entendida como um sistema aberto, permitindo a troca de energia, ideias e recursos com todos os sistemas exteriores como é, por exemplo, a comunidade onde está inserida.

A dependência das organizações que envolvem a escola faz com que as estratégias de melhoria sejam contingentes com o meio interno e o meio externo do sistema ... há uma constante interacção com o meio envolvente - por um ciclo constante de feedback - de formas que estão reguladas formal e informalmente. Um sistema aberto não é só porque mantém uma relação de intercâmbio com o ambiente, mas porque esse intercâmbio é vital para a organização. (Bolívar, 2000, p. 77)

A disciplina proposta por Senge permite desenvolver a capacidade de se conhecer a organização enquanto um todo e de se conseguir prever as consequências de uma acção com base no encadeamento e nas dependências existentes, não se perdendo, no entanto, a consciência de que só é possível abarcar uma parte dos dados, compreender algumas repercussões dessa acção. Por muito inteligente que se mostre o indivíduo ou o grupo, o todo, na sua complexidade, não lhe é perceptível. Daí a atenção e o cuidado terem de fazer parte da cultura profissional dos professores.

Com a sua proposta, Senge limita a aprendizagem escolar a dois aspectos primordiais: o conhecimento de si e a relação com o grupo.

No conhecimento de si, identifica como sendo essencial a pessoa conhecer as suas pretensões e as suas possibilidades (domínio de si) e compreender as explicações dadas pela sua mente, pela sua inteligência, para as tendências, potencialidades e dificuldades que sente (modelos mentais).

Na relação com o grupo considera essencial que a pertença a uma equipa se faça preparando o pensamento e a acção para as miríades conexões que se dão entre os elementos dessa equipa e os efeitos das conexões nos proces-

sos e resultados, participando na aprendizagem (aprendizagem em equipa), sentindo-se parte do grupo (visão partilhada) mas não desaparecendo nele, mantendo a sua singularidade ao influenciar o todo e reconhecendo-se como parte e como todo (pensamento sistémico).

Se nos reportarmos à escola, as duas áreas do conhecimento aqui referidas são essenciais para a construção colectiva do conhecimento e para a mediação da aprendizagem individual e dos grupos e interessam a todas as pessoas, nomeadamente aos professores como organizadores dos processos educativos e aos alunos como mediadores de uma aprendizagem que se constitui como finalidade da escola.

São essenciais mas não são suficientes. Os professores têm de dominar um saber específico da organização, um saber que se relaciona directamente com a sua profissionalidade exercida nas multi-interacções escolares, um saber que se constitui como estrutura dos processos colectivos de inteligência.

Para analisar os domínios desse saber é utilizado o *modelo integrado de inovação* proposta por Alonso (2005), sustentado no conceito de escola como organização que aprende, e cuja emergência depende do cruzamento de quatro dimensões fundamentais (Figura 11, na página que se segue):

- o desenvolvimento curricular,
- o desenvolvimento profissional,
- o desenvolvimento organizacional e
- a melhoria das aprendizagens dos alunos.

As dimensões do currículo, da profissão e da organização da escola estão intimamente ligadas ao trabalho do professor e interligam-se numa linguagem sistémica, influenciando-se mutuamente e contribuindo para o desenvolvimento da quarta dimensão, o desenvolvimento dos alunos. Nenhuma delas pode ser olhada como entidade isolada. O equilíbrio da escola depende da harmonia encontrada entre estas quatro dimensões, mas depende também das exigências que são feitas para cada uma delas. Uma escola que proporciona aprendizagens pobres e pouco úteis pode revelar um equilíbrio perfeito entre as quatro dimensões.

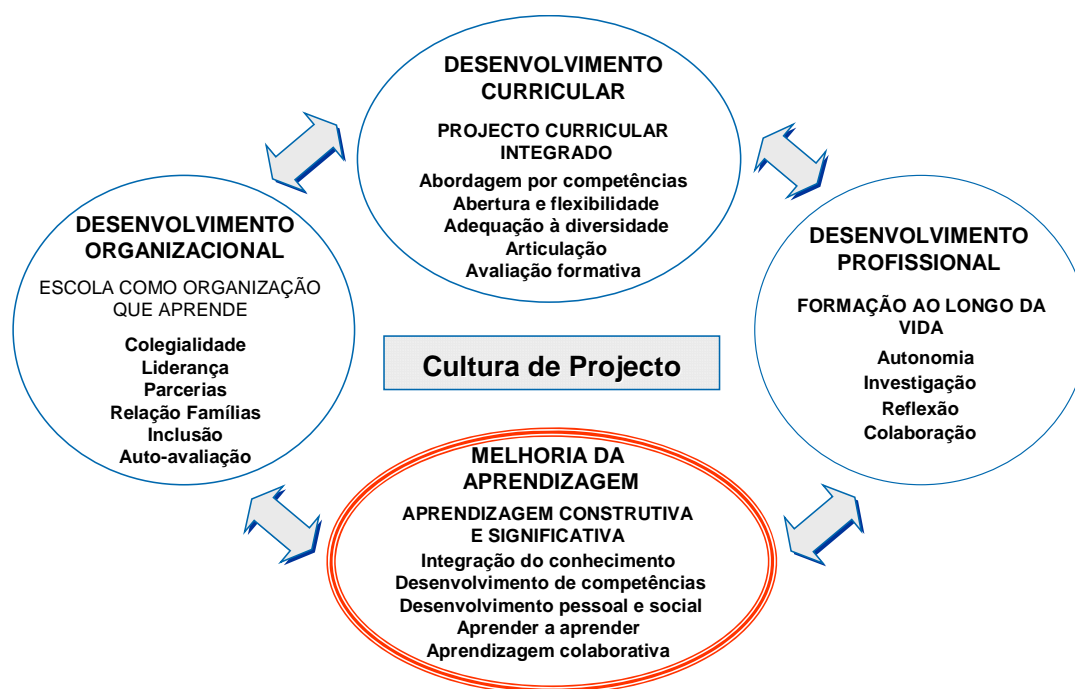


Figura 11 - Modelo integrado de inovação (Alonso, 2005)

A figura apresenta para cada uma das dimensões, o domínio dos saberes que cabe aos professores desenvolver individualmente e em grupo, de forma a organizarem os processos educativos com coerência, em parceria com outros intervenientes. É de referir que todo o modelo obedece a uma abordagem ecológica, social-construtivista e, por isso, ganha sentido quando é analisado segundo as características de um contexto escolar específico, enquadrando-se harmoniosamente na concepção de uma escola como projecto.

- Dimensão do desenvolvimento curricular

Refere-se ao saber necessário para participar na construção de projectos curriculares integrados, flexíveis e abertos, que se adequem às orientações nacionais, às características da escola, no geral, e dos alunos a que directamente se destinam, em particular. A construção destes projectos obedece a vários níveis de conhecimento, desde o que se refere ao projecto da escola até ao que se refere ao do aluno, passando, naturalmente pelo da turma. Tem, ainda, em conta o projecto transversal onde se observa a integração das áreas curriculares e o subprojecto de uma única área que, apesar de viver com uma certa independência, está sempre orientado para a concretização das orientações e das metas do projecto geral, tendo uma voz na constru-

ção da interdisciplinaridade.

Nesta dimensão há que incluir os saberes transversais que apoiam o desenvolvimento do currículo, como é o saber avaliativo usado na monitorização contínua dos efeitos do desenvolvimento do currículo nas aprendizagens dos alunos.

O saber avaliativo relaciona-se não só com o *saber avaliar* mas também com o *ensinar a avaliar*. Toda a acção é desenvolvida em parceria com os alunos, como principais interessados na compreensão dos processos que os ajudam a aprender, implicando “a tomada de decisões profissionais acompanhadas da investigação e da reflexão, num contexto de colaboração e de participação” (Alonso, 2005, p.14).

- Dimensão do desenvolvimento organizacional

Refere-se ao saber necessário para recolher, analisar e interpretar dados que permitam participar em grupos de decisão, acção e avaliação da escola elaborando o desenho da organização das pessoas, dos recursos, dos tempos, dos espaços e das parcerias, que facilitam e enriquecem as relações de ensino e aprendizagem e acompanhando criticamente a acção. Nesta situação está o saber necessário para, enquanto organização que aprende, definir prioridade e metas claras e analisar as rotinas, avaliá-las e substituí-las sempre que necessário, encontrar o essencial entre todas as interacções que acontecem na escola, identificando potencialidades, valorizando processos e resultados, incentivando a participação de todos.

A organização é da responsabilidade de todos os professores, porque mesmo que se afastem das lideranças explícitas, são cúmplices através das lideranças implícitas fazendo parte de grupos de trabalho onde a sua opinião conta, mesmo quando se mantêm silenciosos. Alonso (2005) refere-o ao afirmar que “o papel das lideranças, o trabalho em equipa e uma prática continuada de auto-avaliação adquirem um significado especial na coordenação e na regulação da mudança” (p.15). Estas qualidades do trabalho dos professores relacionam-se intrinsecamente com a dimensão que a seguir é apresentada.

- Dimensão do desenvolvimento profissional

Refere-se ao saber necessário para participarem e desenvolverem

processos de investigação, experimentação e reflexão (com maior ou menor grau de formalidade) que a construção do Projecto Curricular lhes coloca, num contexto de participação e colaboração ... em resposta aos problemas e desafios que a mudança das práticas lhes vai colocando. Neste sentido, a formação relacionada com os processos de gestão curricular centrada na melhoria das aprendizagens dos alunos, ao mesmo tempo que melhora a qualificação profissional acabará por incidir também no nível de identidade e satisfação profissional e pessoal (Alonso, 2005, p. 15).

A dependência entre as três dimensões está, em grande parte, centrada nas opções epistemológicas, pedagógicas, sociológicas e culturais visíveis nos princípios e critérios estruturantes do projecto curricular e, consequentemente, nas responsabilidades profissionais e na organização da escola. A articulação e a sincronia entre estas dimensões é essencial para que as pessoas compreendam as finalidades educativas e possam agir com coerência.

O desenvolvimento dos alunos, em termos dos saberes que aprenderam a usar, relaciona-se intrinsecamente com a forma como os professores fazem a mediação dessa aprendizagem.

A escola, como organização inteligente e especializada, possui domínios do saber que precisa de desenvolver, mantendo-se actualizada no sentido da investigação e das novas descobertas e correntes científicas e ainda do contexto educativo.

O saber que a escola possui, como capital facilmente utilizável por qualquer um dos seus elementos, pode tomar duas formas:

- o saber que vem da experiência e do estudo e que já foi reflectido e validado;
- o saber que se encontra armazenado em recursos locais e universais mas a que é fácil ter acesso, tratar e transformar em conhecimento útil.

Identifica-se, desta forma, um outro domínio do saber: o das tecnologias de acesso e tratamento da informação que, apesar de serem consideradas como ferramentas básicas profissionais e, por isso, estarem incluídas naturalmente nos outros domínios do saber, o seu uso converte-se num sustentáculo essencial da escola aprendente, possibilitando redes de comunicação e de acesso ao conhecimento.

Podem-se identificar, assim, como domínios do saber específico da

escola e, tal como surge na Figura 12 (página seguinte), o conhecimento relativo ao desenvolvimento

- do currículo,
- da profissão,
- da organização,

e ainda, formando um halo facilitador e impulsionador do saber,

- o conhecimento de si,
- o conhecimento sobre o trabalho de equipa e
- o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação.



Figura 12 - Domínios do saber da Escola Inteligente. Fontes: Adaptado de Alonso (2005) e de Senge (2005)

A mobilização dos conhecimentos dos domínios aqui identificados deverá ser a base para que as pessoas da escola possam sentir confiança na construção de projectos curriculares, desenvolvendo os mecanismos cognitivos que lhes permitam, segundo Bolívar (2000, p. 165):

A nível individual:

- reflectir sobre a experiência pessoal e profissional;
- experimentar novas metodologias;
- questionar os seus próprios princípios e investigar alternativas;

- aprender com as famílias e os colegas de outras escolas;
- procurar ajuda junto de colegas especialistas;
- usar as leituras profissionais para estimular o seu próprio desenvolvimento;
- retirar experiências prévias noutros contextos.

E a nível colectivo:

- participar em discussões frequentes e informais de ideias e estratégias de ensino;
- realizar experiências com novas práticas;
- desenvolver um trabalho conjunto para planificar novas abordagens às unidades didácticas;
- comparar informações ou partilhar ideias entre colegas;
- divulgar novas estratégias nos campos em que se é especialista;
- utilizar as reuniões profissionais como uma oportunidade para analisar estratégias de ensino;
- reflectir, em grupo, sobre os objectivos pessoais e institucionais e sobre os planos de desenvolvimento;
- utilizar leituras profissionais para estimular as reflexões colectivas sobre as práticas habituais;
- observar novas práticas noutras escolas;
- aprender uns com os outros.

Interessa lembrar, mais uma vez, que os processos de aprender, embora justificados como apoio e mediação da aprendizagem dos alunos da escola, interessam a todos os elementos que interferem no acto educativo, professores, auxiliares de acção educativa, pais e outros parceiros, contribuindo para a valorização da pessoa e do grupo e assim para a transformação da escola de acordo com os requisitos das pessoas que a frequentam. Essa é, também, a opinião de Leite que entende uma escola inteligente como

“aquela que facilita a aprendizagem de todos os seus membros e continuamente se transforma a si própria”⁴³. Tem portanto subjacente, por um

⁴³ A autora refere que as citações são retiradas de Palomares, B. 1998. *La organización escolar: contexto y texto de actuación*, Madrid: La Muralla,

lado, a ideia de que os membros da escola aprendem, não só individualmente, mas também colectivamente por forma a construírem mudanças e, por outro, a ideia de que a escola, enquanto organização, não é estanque e se vai mudando ... Escolas inteligentes são "aquelas que ampliam continuamente a sua atitude para criar os resultados que desejam obter, que cultivam novos e divergentes padrões de pensamento, em que os seus membros aprendem continuamente em interactividade", ou seja, "as que ampliam continuamente os horizontes do seu futuro". (2000, p. 3)

A utilização do conhecimento relativo às dimensões atrás identificadas é também claramente justificada por Leite, ao se referir a uma escola inteligente como uma instituição que não usa um pensamento linear e convergente, promovendo, em vez disso, práticas onde se desenvolvem a criatividade e competências de ordem cognitiva, afectiva e social, recorrendo à multiplicidade de inteligências do ser humano. Diz, ainda:

[U]ma "escola curricularmente inteligente" tem uma visão ampla da missão a exercer, tem consciência dos princípios que a orientam e desenvolve uma cultura escolar que facilita colaborações comprometidas de toda a comunidade, nos processos da acção do projecto curricular, isto é, nos processos que dão coerência e sentido às orientações curriculares de âmbito nacional. Por isso, uma escola curricularmente inteligente desenvolve processos de auto-análise das experiências de ensino, desenvolve um diálogo horizontal e vertical entre professores, estimula o confronto de opiniões e incentiva e valoriza o envolvimento de professores em processos de investigação sobre as práticas, processos, esses, indutores de inovação. (p. 6)

Todas as características enunciadas por Leite apoiam o pensamento e a acção colectiva da escola como a inter-relação entre as ideias e os actos de cada um dos seus elementos com uma finalidade comum, um compromisso que todos assumem, uma manifestação da *inteligência colectiva escolar*.

6.3 Inteligência Colectiva

Segundo Noubel (2004) inteligência colectiva é a capacidade que um grupo tem em colaborar, tomando decisões sobre o seu próprio futuro num contexto complexo. Apesar da simplicidade da definição, trata-se de um processo complexo.

Não se trata de uma invenção nem de um novo organizador social. A inteligência colectiva é característica de pequenos grupos sociais humanos e

animais que apresentam melhor qualidade de vida quando estão juntos do que quando estão isolados. Os exemplos vão desde as colónias de formigas até às tribos de índios da Amazónia e a um quarteto de jazz ou uma equipa de um desporto colectivo. A ideia central é que os elementos do grupo dão o melhor de si para o funcionamento do grupo, juntando as suas qualidades num esforço para as incrementar. Uma escola ou um conselho de turma facilmente poderão corresponder a este quadro de inteligência se souberem coordenar os seus esforços individuais no sentido do colectivo.

O termo foi sobretudo divulgado a partir da investigação de Lévy, nos anos noventa do século passado, que justificou a existência de uma sociedade utópica estruturada na inteligência colectiva. Define-a como “uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efectiva das competências” (2005, p. 13), em que o seu objectivo é o reconhecimento e enriquecimento mútuo das pessoas e não o culto da comunidade.

Com a sua definição o autor pretende ressaltar algumas ideias básicas estruturantes da inteligência colectiva:

- Ninguém sabe tudo mas, juntos, sabem alguma coisa.
- Uma inteligência distribuída por toda a parte tem as características de projecto.
- Uma organização inteligente tem de criar as condições para que as pessoas aprendam a pôr em comum o saber cognitivo, para que se construa e desenvolva o projecto da inteligência colectiva.
- Uma inteligência é composta por inúmeras competências que precisam de ser identificadas, compreendidas e desenvolvidas, quer a nível da participação individual quer da forma como podem contribuir para a colectividade.

A ideia de inteligência como projecto, baseia-se na crença de Lévy de que a inteligência colectiva começa com a cultura e aumenta com ela, mostrando assim que é sujeita a desenvolvimento. Refere-se ao papel de cada uma das pessoas na negociação dos seus pensamentos, crenças e saberes para que estes sejam integrados no património do grupo. A negociação tem implícita um plano, uma finalidade, e altera o todo, enriquecendo-o. Nada é feito

com desordem porque os actos são coordenados e avaliados em tempo real segundo um grande número de critérios constantemente reavaliados.

O que Lévy quer salientar é a riqueza de um grupo que se encontra unido pela sua inteligência, as possibilidades que tem ao enfrentar as suas responsabilidades comuns e individuais e a forma como a aprendizagem é uma constante, contribuindo para o crescimento, a adaptação, a mudança.

O contacto entre duas pessoas leva sempre a processos de aprendizagem. Ele acredita que o desenvolvimento da inteligência colectiva

convoca a um novo humanismo que inclui e expande o “conhece-te a ti mesmo” para “aprendemos a conhecermo-nos para pensar juntos” e que generaliza o “penso, logo existo” em “formamos uma inteligência colectiva, logo existimos como comunidade eminente”. Passa-se do *cogito* cartesiano para o *cogitamus*. Em vez de fundir as inteligências individuais numa espécie de magma indistinto, a inteligência colectiva é um processo de crescimento, de diferenciação e de reactivação mútua das singularidades. A imagem que emerge das suas competências, dos seus projectos e das relações que os seus membros mantém do espaço do conhecimento constitui para um colectivo um novo modo de identificação, aberto, vivo e positivo. (2004, p. 21)

Noubel (2004) identificou um conjunto de características da inteligência colectiva que a aproximam realmente da ideia de projecto.

Pensando especificamente na escola como uma organização inteligente, as qualidades inerentes a essa inteligência são potenciadoras de uma cultura de projecto, como se poderá perceber pela descrição que se segue de cada uma dessas características.

- A inteligência colectiva potencia que o grupo se constitua como um *todo emergente*.

Cria uma personalidade, um estilo, um espírito que conforma a sua individualidade. O projecto representa esse todo emergente, ao se constituir como um organizador da política educativa da escola, ao clarificar finalidades, potencialidades, constrangimentos, prioridades, estratégias e processos de avaliação orientadores de toda a acção individual e colectiva das pessoas da escola. Orienta, mas não produz escravos, porque é aberto e flexível. As metáforas da *banda de jazz* e da *equipa desportiva* são interessantes para analisar o projecto de escola ou de turma, para perceber a liberdade individual que se gera dentro de um grupo organizado segundo uma inteligência

colectiva:

Numa banda de jazz, cada músico percebe a melodia global em tempo real e adapta a sua forma de tocar, muitas vezes de improviso, outras vezes de forma pré-determinada. A forma como a peça musical é tocada define o que é considerado como o estilo do grupo, a peculiaridade que o faz ser reconhecido entre os outros grupos musicais. ... Numa equipa desportiva, cada jogador é um especialista que sabe o que fazer em tempo real relativamente à situação global percebida. A equipa actua como uma entidade homogénea e coordenada sem seguir informação hierarquizada. O objectivo é alcançado num contexto extremamente complexo. Num mesmo desporto, cada equipa é diferente da outra e tem a sua própria personalidade, um todo que não pode ser reduzido apenas à soma das suas partes. É mais do que essa soma. (Noubel, 2004, p.1)

– A inteligência colectiva permite uma *visão integrada*

A *visão integrada* leva a que cada participante conheça as singularidades dos elementos do grupo e consegue antecipar os movimentos, sincronizando-se com eles. Noubel diz que existe um incessante movimento cíclico que actua como um espelho entre o nível individual e o nível colectivo.

A *visão*, no sentido da partilha das metas, é um dos requisitos para a cultura de projecto, segundo Alonso (2003), à qual se associa a *voz*, isto é a participação na tomada de decisões e a *vontade*⁴⁴. A autora refere ainda como requisitos para a construção de projectos de escola, a cultura de colaboração e a oportunidade para aprender o que se enquadra na perfeição nas qualidades da inteligência colectiva.

– A inteligência colectiva estrutura-se num *contrato social*.

O grupo constrói-se em torno de um contrato social, tácito ou explícito, objectivo ou subjectivo que é aceite e colocado em palco por cada participante (Noubel). Esse compromisso não se refere apenas aos valores e às regras do jogo mas também à avaliação e continuidade. Mais uma vez se recorre às ideias de Alonso para fazer esta relação entre a inteligência da escola e a cultura de projecto. Assim, Alonso (2005) defende que uma escola com projecto é uma escola onde existe um compromisso organizativo entre os seus elementos que cimenta a *visão*, a *voz*, a *vontade* e o uso das oportunidades de aprender através da colaboração efectiva.

⁴⁴ A *vontade* associada à *voz* e à *visão* são vistas como condição de *empowerment* do grupo (Alonso, 2003).

– A inteligência colectiva sustenta-se numa *arquitectura polimorfa*.

Essa arquitectura surge da acção do grupo perante os problemas ou as tarefas que tem de resolver, de acordo com as opções e as estratégias que desenhou em função dos seus especialistas. Cada grupo terá respostas diferentes para os problemas porque cada grupo configura-se num perfil de inteligência que é a identidade desse grupo. É por essa razão que modelos de comportamento só são eficazes quando referidos a situações muito próximas e mesmo assim sofrendo adaptações que os conformam a novas posições e, por isso, os modificam.

Outra das particularidades que é aqui definida é a ausência de hierarquias fechadas e rígidas. Face a cada experiência o grupo escolhe os seus orientadores, valorizando as suas habilidades.

Novamente o conceito de projecto cabe confortavelmente: não há dois projectos iguais porque o mapa organizador terá de assumir as singularidades de cada contexto, nomeadamente quanto aos problemas que são enfrentados, às pessoas envolvidas, aos recursos disponíveis. Não há hierarquias na construção dos projectos integrados, cada um dos elementos participa com os seus saberes, contribuindo para o saber interdisciplinar.

– A inteligência colectiva incentiva uma *relação dinâmica entre os objectos*.

Há uma convergência dos pensamentos para objectos identificados pelo grupo como sendo válidos, interessantes para a colectividade. Esse objecto pode ser físico, simbólico, cognitivo. Na escola inteligente esse objecto é o projecto e outros objectos são definidos por ele.

– A inteligência colectiva implica uma *organização que aprende*

Como diz Noubel, a simples relação entre duas pessoas é sinónimo de aprendizagem. Uma delas terá alguma coisa a dizer e a outra a comentar. Desse diálogo surgirá uma opinião, uma ideia. Por isso, a construção de uma relação entre os elementos do grupo implica a realização de aprendizagens com sentido.

O projecto vive na mesma linha de pensamento. Ele é um objecto cognitivo complexo, constituído por muitos outros objectos que exigem a coordenação do pensamento e o uso colectivo das inteligências individuais nas suas

múltiplas dimensões.

– A inteligência colectiva configura uma *economia de oferta*.

Numa economia de oferta cada um ganha sem custo, sem contrapartidas penosas. Numa escola, cada participante ganha com a pertença ao seu grupo e com a sua contribuição. Encontra até uma forte contrapartida pessoal para dar o seu melhor na acção colaborativa, porque há convergência entre o nível individual e o nível colectivo. Essa convergência é conseguida pelo projecto.

Pessoas que tiveram experiências desajustadas da construção de projectos consideram que tiveram mais trabalho, menos efeito e mais desalento do que se tivessem desenvolvido acções isoladas e independentes das orientações da escola. Os problemas que surgiram durante a vivência do projecto estiveram dependentes de uma gestão deficiente dos aspectos que são aqui identificados como caracterizando a inteligência colectiva: a visão partilhada, o compromisso, a oportunidade de aprender, o entendimento do projecto como um todo. Basta que falhe um aspecto para que os outros também não tenham consistência, tal é a força que se cria entre eles.

Gostaria de salientar a importância da trilogia *visão, voz e vontade*, quer no sentido individual, quer no colectivo.

A *visão* permite conhecer o contexto, identificar os problemas, construir uma resposta estratégica ao problema, uma resposta no campo intencional. Permite também escolher o paradigma que melhor se adequa ao contexto, construir estratégias fundamentadas, utilizar metodologias de avaliação coerentes com os dados recolhidos. A *visão* é o conhecimento do passado e a perspectiva do futuro utilizados para a realização do presente.

A *voz* leva a que as ideias sejam discutidas, analisadas e avaliadas, passando por um processo que as torna mais adequadas aos públicos a que se referem, quer como actores, quer como receptores. A *voz* implica esclarecimento, negociação e adequação.

Por fim, é a *vontade* que possibilita a acção, a concretização dos planos que levarão à resolução dos problemas ou à realização das tarefas que serão responsáveis pelos produtos esperados.

Cada um dos professores da escola tem *visão, voz e vontade* individual.

O que se torna difícil é a construção e a manifestação de uma *visão*, de uma *voz* e de uma *vontade* colectiva, para que a acção de todos se enquadre, se associe, se harmonize na emergência de um todo consistente com os princípios e as metas.

Se assim não for não se pode falar de inteligência colectiva e não se poderá construir um projecto educativo.

No Quadro 10 apresentam-se algumas manifestações dos aspectos que conferem qualidade à escola e que são representativos da visão, da voz e da vontade colectiva. Estes exemplos são apenas alguns dos que podem ser encontrados. Outros poderiam ser indicados, dependendo das decisões colectivas que são tomadas em face dos princípios e das metas definidas pela escola.

| Qualidade da escola | Manifestação da qualidade |
|---|---|
| Liderança profissional | Firme e intencional Aproximação participada Condução profissional |
| Visão e metas partilhadas | Consenso nas intenções (unidade nos objectivos) Consistência na prática Colegialidade e colaboração |
| Um ambiente de aprendizagem | Uma atmosfera ordeira Um ambiente de trabalho atractivo |
| Centralização / concentração no ensinar e no aprender | Maximização do tempo de aprendizagem Ênfase académico Foco nas realizações escolares |
| Ensino intencional | Organização eficiente Intenções claras Lições estruturadas Prática adaptável |
| Altas expectativas | Altas expectativas em todo o lado Comunicação das expectativas Promoção de desafios intelectuais |
| Reforço positivo | Disciplina clara e justa Retroacção |
| Processos de monitorização | Monitorização pelos alunos Avaliação da escola |
| Direitos e deveres dos alunos | Melhoria da auto-estima Posições de responsabilidade Controlo do trabalho |
| Parcerias Escola - Família | Envolvimento dos pais na aprendizagem |
| Uma organização que aprende | Formação dos professores e funcionários da escola |

Quadro 10 - Onze características encontradas nas escolas eficazes. Fonte: Sammons, Hilman e Mortimore (1995), apresentada por MacGilchrist (1997, p.6)

Em face de todos estes dados sobre a inteligência da escola, quais as características da escola como organização que aprende? De que forma essas características são possíveis num quadro de inteligência colectiva?

Bolívar (2000, pp. 186-188) apresenta um conjunto de qualidades da escola que se enquadram perfeitamente no esquema conceptual apresentado. Divide a sua análise em cinco grupos: visão e missão da escola, cultura escolar, estrutura escolar, estratégias escolares e política e recursos.

1. Visão e missão da escola
 - Clara e acessível à maioria das pessoas
 - Partilhada pela maioria
 - Entendida como sendo significativa
 - Presente nos discursos e na tomada de decisões
2. Cultura escolar
 - Colaborativa
 - Crenças partilhadas sobre a importância do contínuo desenvolvimento profissional
 - Normas de apoio mútuo
 - Atitudes para manter intercâmbios francos e sinceros entre colegas
 - Respeito pelas ideias dos colegas
 - Apoio nas decisões arriscadas
 - Estímulo para a discussão aberta das dificuldades
 - Celebração partilhada dos êxitos
 - Valorização de todos os alunos
 - Compromisso para apoiar os alunos
3. Estrutura escolar
 - Processos de tomada de decisões abertos e inclusivos
 - Distribuição da autoridade e da tomada de decisões nos órgãos colegiais
 - Decisões tomadas por consenso
 - Organização do trabalho por equipas
 - Pequena dimensão da escola
 - Breves reuniões semanais de planificação
 - Sessões frequentes de resolução de problemas
 - Tempo estabelecido para o desenvolvimento profissional
 - Disposição do espaço físico para facilitar o trabalho de equipa
 - Liberdade para experimentar novas estratégias na própria aula
 - Períodos de tempo organizados para o trabalho conjunto entre professores
 - Departamentos interdisciplinares entre professores
4. Estratégias escolares
 - Exemplo de uma estratégia sistemática para estabelecer objectivos da escola, implicando os alunos, pais e professores
 - Existência de planos de desenvolvimento institucional
 - Contar com planos de desenvolvimento individual, reflectidos em planos institucionais
 - Estabelecimento de um número restrito e manejável de prioridades de acção
 - Revisão periódica das metas e prioridades da escola

- Estímulos para observar as práticas das aulas dos outros
 - Processos determinados para implementar programas específicos
5. Política e recursos
- Recursos suficientes que apoiam o desenvolvimento profissional
 - Disponibilidade de uma biblioteca profissional, circulando leituras profissionais entre os professores
 - Disponibilidade de materiais curriculares
 - Acesso a assistência técnica para implementar novas práticas
 - Acesso de facilidades de comunicação

Uma análise atenta permite dividir as qualidades apresentadas em duas categorias: as que têm a ver com a missão da escola, a aprendizagem, como é o caso da existência de uma biblioteca profissional, e as que preparam as pessoas para desenvolverem a inteligência colectiva da organização, como todas as qualidades relativas à estrutura escolar que são, claramente, estratégias para o desenvolvimento da inteligência colectiva.

6.4 Inteligências múltiplas na escola

Deste levantamento teórico sobressai a ideia de que a inteligência da escola resulta da união planeada das inteligências das pessoas que trabalham e aprendem nessa escola. Compreende-se também que existe uma série de condições que promovem o ambiente ideal para o uso da inteligência colectiva ao serviço da aprendizagem.

Mas ainda não está claro quais são os domínios que compõem a inteligência da escola.

MacGilchrist, Meyers & Reed (1997), estudaram a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, a Inteligência Emocional de Goleman, as teorias sobre o desenvolvimento da inovação e da mudança da escola de Fullan e Hargreaves e aplicaram esse conhecimento na construção de uma teoria sobre a inteligência da escola que se enquadra na da inteligência humana e no conceito de inteligência colectiva, sendo coerente com o restante quadro teórico esboçado neste trabalho.

Para estes investigadores uma escola inteligente é a uma instituição orgânica e dinâmica que pode sintetizar diferentes tipos de conhecimento, experiência e ideias, para que se sinta confiante a enfrentar os acontecimentos do quotidiano, manifestando habilidade na tomada de decisões sobre o

melhor caminho a percorrer. Integrada nesta definição está a ideia de mudança, de que a escola inteligente é a que sabe enfrentar a necessidade de alterar as suas práticas, rotinas, conhecimentos e até princípios, estudando as razões e as alternativas e assumindo a inovação que poderá estruturar a mudança depois de avaliada e considerada válida.

A noção de mudança surge claramente no discurso destes investigadores.

Para melhor compreender os processos relacionados com a reacção à mudança, a equipa de MacGilchrist analisou percursos de escolas consideradas como eficazes, fazendo um levantamento das principais características e preocupações apresentadas por elas, o que se apresenta na Figura 13 (nesta página) e no Quadro 10 (página 184).

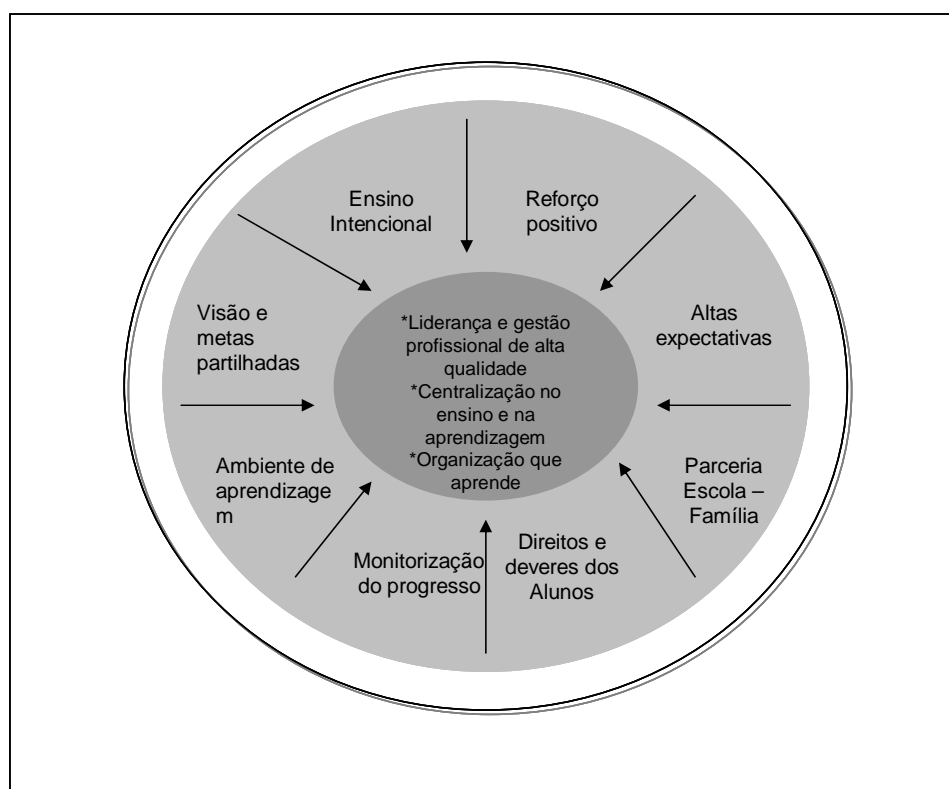


Figura 13 - Características de uma escola eficaz. Fonte: MacGilchrist, Meyers, Reed, 1997, p.7

Concluíram que as escolas eficazes transformavam-se e desenvolviam-se consoante a satisfação que sentiam com os resultados dos seus alunos, mostrando uma grande preocupação com a qualidade desses resultados

em termos das competências e dos saberes envolvidos. Eles serviam como um incentivo para a procura de metodologias, técnicas, estratégias, recursos capazes de provocar algum tipo de *melhoria*.

Para clarificarem o conceito de *melhoria da escola*⁴⁵, expressão plena de ambiguidade, utilizada para justificar os processos de mudança, MacGilchrist e a sua equipa, recorreram à opinião de outros investigadores. Deram como exemplo a opinião de van Velzen *et al.* (1985) que entendiam a *melhoria da escola* como

[u]m esforço sustentado e sistemático, centrado na mudança das condições de aprendizagem e outras condições com ela relacionadas numa ou mais escolas com a intenção de conseguir alcançar com mais eficácia ou eficiência as metas educativas

e a opinião de Hopkins, Ainscow e West (1994) que a consideravam como “[u]ma aproximação distinta à mudança educativa que enriquece os resultados dos alunos assim como fortalece a capacidade das escolas para gerir a mudança”.

Foi no decorrer desta pesquisa que a equipa de investigadores seleccionou algumas mensagens que as escolas devem ter em conta para enfrentar os processos de mudança e que fazem sentido no âmbito conceptual da inteligência:

- A mudança leva tempo

O tempo é precioso para os alunos e, a escola tem a responsabilidade de fazer as mudanças necessárias para integrar na noção de tempo, a de utilidade. O tempo também é precioso para os professores, aliás, é precioso para todos e, por isso, a natureza da comunicação e a gestão dos recursos, devem ser cuidadosamente pensados e sistematicamente avaliados. Uma escola em que as pessoas estão convencidas que perdem muito tempo é uma escola que não valoriza o trabalho, nem potencia a inteligência.

Aceitar a ideia de que a mudança leva tempo permite construir essa mudança de modo a torná-la desejada e sentida. Para isso as escolas devem incluir esse cuidado na natureza do seu projecto, tornando-o adaptável e

⁴⁵ Fullan (1991) acredita que nem todas as mudanças contribuem para a *melhoria da escola*, mas todas as *melhorias* levam a que a escola mude.

reformulável em função das condições que inevitavelmente se alteram com o tempo ou com os acontecimentos inesperados. O projecto deve mostrar com clareza o conceito de tempo, apoiando-se no passado, gerindo-se no presente e perspectivando-se no futuro. O conceito de tempo tem de ter em conta a perspectiva de cada pessoa e a perspectiva do colectivo, entendendo que a inutilidade é *perder tempo* e que o significado se constrói, quer em momentos de trabalho, quer em tempos de lazer

- A capacidade individual para a mudança é variável

A cultura da escola, tal como já foi referido anteriormente, é um factor decisivo no estado de abertura à mudança e à capacidade para melhorar. Segundo Deal (1987), a cultura escolar é a forma *como as coisas lá se fazem*, enquanto que MacGilchrist (1995) refere que a cultura de uma organização é demonstrada através das formas pelas quais aqueles que pertencem à organização *sentem, pensam e agem*.

A cultura de uma escola expressa-se na prática através de três vertentes:

- a das *relações profissionais* (definida pela qualidade das interacções entre professores, funcionários, alunos, pais e outras pessoas que interferem na escola),
- a das *disposições organizacionais* (definida pela maneira como as pessoas respondem a normas, responsabilidades, procedimentos para a tomada de decisões, processos de comunicação, formação de grupos, manutenção de recursos)
- a das *oportunidades para a aprendizagem* (ofertas curriculares, formação disponível, cuidados na igualdade de oportunidades, tendo em conta todas as pessoas da escola).

Estas três dimensões são manifestações práticas dos princípios da comunidade escolar. As três são responsáveis pela mudança, e por isso, são uma expressão da dinâmica cultural.

- A mudança é complexa

A aceitação de que a mudança é complexa é simultaneamente uma afirmação e um desafio para os professores. Segundo MacGilchrist, Meyers, Reed (1997, pp.12-13) as relações interpessoais e a micropolítica não podem

ser desprezadas. A visão da escola como sistema permite compreender como qualquer episódio relacional influencia, positiva ou negativamente, a organização. A perspectiva da mudança pode ter diferentes significados para as diferentes pessoas que, claro, podem reagir de forma diferenciada dependendo da natureza da mudança proposta. Algumas pessoas acham a mudança excitante, outras têm uma visão muito mais tímida e pensam que se mantiverem as suas cabeças enterradas na areia, sossegadamente, a ideia de mudança, acaba por desaparecer, naturalmente. Para outros a expectativa da mudança é ameaçadora. Eles podem sentir-se desconfortáveis e desgostosos ao lidar com a incerteza. Todas estas são reacções humanas normais explicadas por Damásio através da fisiologia das emoções e dos sentimentos, como a procura de uma estabilidade mental e física.

A mudança real está muito associada a alguma dor e a algum conflito, especialmente quando desafiam as crenças e atitudes fundamentais da pessoa mas tem, também, a ver com a procura de alguma satisfação, de uma razão pessoal ou colectiva (Candeias, 2001).

A mudança está intrinsecamente ligada à procura infindável da harmonia do sistema e, por isso, faz parte da própria natureza da organização. Apesar da reacção das pessoas à mudança poder ocupar todo o leque de hipóteses possíveis, desde a aceitação entusiasta até à rejeição zangada, ela é inevitável. Muitas vezes o “está tudo na mesma” serve de ponto de situação às reorganizações e reformas da escola mas existem novas configurações do pensamento e da acção da escola que mostram que “algumas situações não estão na mesma”.

- As mudanças têm de ter uma gestão cuidada

A gestão da mudança cabe a cada uma das pessoas da escola, dependendo do âmbito e do sentido dessa mudança, da necessidade sentida, das responsabilidades assumidas por cada um. Uma alteração que envolva toda a escola exige uma gestão que implique o envolvimento de todas as pessoas da escola e, por isso, antes de planear a *acção*, é necessário planear a *compreensão*. Só quando se compreende e se concorda, realmente se participa na mudança. É o compromisso que está na estrutura de uma escola com projecto, uma escola inteligente.

Em qualquer dos casos, mesmo que os alunos, os pais, as restantes pessoas da escola estejam envolvidos na mudança, são os professores que se têm de sentir os agentes da mudança, como responsáveis pelo trabalho que se faz na escola.

Enquanto os professores são os principais agentes, os alunos são a principal razão para a mudança.

Todas estas ideias constituíram as peças para que MacGilchrist, Meyers & Reed criassem uma teoria sobre a inteligência da escola estruturada na Inteligência Colectiva e na multidimensionalidade dessa Inteligência.

O grupo de investigação coordenado por MacGilchrist (1997, p.104) defende que o termo *inteligência* é utilizado como um conjunto de capacidades colectivas que habilita as escolas a conseguirem alcançar as suas metas com sucesso. São dificilmente observáveis e não são mensuráveis. Envolvem o uso da sabedoria, perspicácia, visão interior, intuição e experiência, assim como conhecimento, competência, discernimento e compreensão. Todas têm funções discretas mas, para que exista o sucesso, precisam de existir e de trabalhar em conjunto.

A leitura que se faz de cada uma das inteligências terá de, obrigatoriamente, implicar uma ideia de conjunto, de colectividade, possuindo as características já aqui apresentadas para a inteligência colectiva, como é a emergência de um todo, a visão partilhada e o compromisso assumido pelas pessoas envolvidas.

São agora descritas as Inteligências da escola de acordo com a perspectiva apresentada na generalidade por MacGilchrist (1997), adaptando cada uma delas ao contexto a que se refere esta investigação. Foi assim que surgiu a necessidade de introduzir uma dimensão não referida pela equipa de investigadores mas que se torna marcante na escola portuguesa. O Quadro 11 (pp. 202 e 203) apresenta, de forma sintética, as dez dimensões da Inteligência da Escola.

▪ Inteligência contextual

É a capacidade que a escola tem de se *observar* integrada na comunidade próxima que a rodeia e interagindo com o mundo, de que faz parte.

É a habilidade de se auto-organizar de acordo com o conhecimento que tem de si, harmonizando as decisões e sentidos de acção com as suas especificidades e caracterizando-se, também, pela forma como acolhe as ideias que vêm do exterior e como recebe os visitantes, integrando-os no seu ambiente.

Escolas inteligentes têm a capacidade de *ler o seu contexto envolvente*, de uma forma que não se sintam, nem soterradas por ele, nem demasiado distanciadas, mas coexistentes numa relação saudável. Sabem que tem de responder tanto aos seus aspectos positivos como aos negativos com opções interessantes e válidas.

A auto-organização refere-se à dimensão da inteligência da escola que responde, pensa e age, tendo em conta as várias exigências do seu ambiente, nas vertentes internas e externas. É, também, caracterizada pela capacidade da escola ser flexível e de trabalhar abertamente com uma colecção de perspectivas vindas, particularmente, da comunidade local, mas não perdendo de vista os seus princípios e finalidades.

Uma escola contextualmente inteligente compreende as mensagens-chave que emergem da investigação. Valoriza o trabalho colaborativo com outras escolas porque acredita que não há modelos que se constituam como a resposta óptima aos problemas que as escolas têm de enfrentar e que o conhecimento se constrói do diálogo, do debate sobre as vivências e as soluções experimentadas. Estão sensíveis a trabalhar de forma colaborativa, e não competitiva, para aprenderem com os outros e a partir deles.

A inteligência contextual é a capacidade da escola se rever a si mesma em relação à comunidade e ao mundo em que está inserida. Manifesta-se na sensibilidade de entender o que se passa e na abertura que demonstra às necessidades, exigências e sugestões colocadas pelo contexto. No entanto, não se anula em função do que a comunidade lhe exige, mantendo antes uma relação negocial, valorizando a sua especificidade.

▪ Inteligência estratégica

A inteligência estratégica estrutura-se na ideia de que as metas têm de ser claras para todos os que participam nos esforços para as concretizar, e que as finalidades da escola têm de ser, na generalidade, partilhados por

todos. Há uma estratégia para a acção que passa pela implicação cognitiva de todos.

A escola inteligente é capaz de alcançar as características da escola eficaz, planeando as acções necessárias ao seu desenvolvimento, partindo da *vontade* para que a *visão* e a *voz* se tornem uma prática, um aspecto fundamental da cultura. Esta capacidade envolve a habilidade de estabelecer um movimento colectivo, com um sentido que é compreendido e valorizado, através da construção de um projecto participado no qual as prioridades para o desenvolvimento a curto, a médio e a longo prazo são sujeitas a avaliação constante integrando as novas informações resultantes do estudo do contexto. Há uma evolução natural do planeado, porque este é entendido como aberto e flexível.

A inteligência estratégica permite a construção de respostas apropriadas ao presente, apoiadas no legado histórico, criando o futuro pela antecipação das consequências.

É a capacidade de estabelecer, desenvolver e avaliar projectos partilhados que respondam adequadamente às necessidades.

▪ Inteligência académica

Esta inteligência relaciona-se com o valor colocado na alta qualidade do estudo e do saber. Tem a ver com a mais valia conquistada pelo conhecimento e com a eficácia do ensino e da aprendizagem, com as altas expectativas que são desenvolvidas. Este tipo de inteligência distingue-se por um *ethos* que encoraja activamente os alunos a se comprometerem com a sua aprendizagem, valorizando os interesses e as problemáticas colocadas pelos estudantes, assim como as suas contribuições e a procura de significados.

Uma escola com inteligência académica está preparada para incentivar e acompanhar os alunos em processos de investigação e a encorajá-los para responderem a desafios académicos.

A inteligência académica também valoriza e promove a aprendizagem dos professores porque reconhece que esta enriquece a relação com os alunos e a mediação da sua aprendizagem.

É a habilidade da escola em promover a alta qualidade das competên-

cias desenvolvidas e dos conteúdos explorados, acreditando no trabalho que cada um desenvolve, tendo brio nas competências profissionais dos seus professores, orgulhando-se dos resultados dos seus alunos, responsabilizando-se por eles, ano após ano e acompanhando-os após o final do seu percurso final, mantendo a relação de respeito e de amizade, mediada pela sabedoria alcançada.

▪ Inteligência reflexiva

A inteligência reflexiva cobre os comportamentos de reflexão e de avaliação que acompanham toda a vida da escola, tendo como meta compreender a eficácia nas aprendizagens dos alunos e na qualidade dos resultados.

Reflectir sobre os progressos e as realizações é uma preocupação central e está intrinsecamente relacionada com a inteligência académica. Isto porque intrínseca a esta capacidade está, por um lado, a consciência dos perigos relativos às baixas expectativas dos alunos e, por outro lado, o contentamento pelos seus aparentes bons resultados.

Através da recolha, análise, interpretação e uso de um leque de informações sistemática e estrategicamente colhidas e interpretadas, a escola pode ajuizar do seu sucesso, interrelacionando com a inteligência contextual, e planeando melhorias através da inteligência estratégica. A escola sabe como aprender a partir da informação recolhida e sabe o que significa essa informação.

Esta inteligência caracteriza-se pelas competências empregues na monitorização, reflexão e avaliação das actividades da escola e na decisão para o desenvolvimento de projectos de investigação que possam apoiar a construção do conhecimento e a melhoria dos processos e dos resultados.

▪ Inteligência pedagógica

A inteligência pedagógica é caracterizada por a escola se ver como uma organização que *aprende a aprender* e *ensina a aprender*, encontrando meios para que cada um dos seus alunos utilize as suas potencialidades e combata as dificuldades a partir de métodos seleccionados por si como sendo os mais adequados aos processos cognitivos da sua inteligência. Para conseguir tais

resultados, a escola tem um compromisso com o estudo e a investigação, aprofundando continuamente os seus conhecimentos.

A inteligência pedagógica assegura que a aprendizagem e o ensino são periodicamente examinados e desenvolvidos: eles não são nunca uma ortodoxia que se mantém incólume.

Esta dimensão da inteligência reconhece a relação dinâmica entre aprender e ensinar. Mas também reconhece a relação entre pensamento, aprendizagem e ensino, valorizando a metacognição, aspecto central nesta dimensão de inteligência. Esta é a capacidade da escola se encarar como instituição de aprendizagem.

▪ **Inteligência cultural**

Esta dimensão da inteligência não é considerada no trabalho de MacGilchrist, no entanto pareceu-me que deveria ser também aqui descrita por ser uma das qualidades mais importantes para a integração das ideias e para o desenvolvimento de uma comunidade justa. Apesar de estar directamente relacionada com a inteligência contextual é suficientemente relevante para ser considerada como uma inteligência própria. A sua base é a competência cultural definida como um conjunto congruente e articulado de valores, princípios, comportamentos, atitudes e políticas que habilitam um sistema a trabalhar entre culturas (Cross, Bazron, Dennis, and Isaacs, 1989)⁴⁶.

A proposta desta competência se transformar em inteligência tem como argumento a complexidade associada ao que se espera de uma organização culturalmente preparada para enfrentar a diferença:

- a necessidade das pessoas assumirem o compromisso de se observarem e de observarem os outros com um olhar sem valorização negativa, passando para lá do espelho, o que comporta imensos desafios (Lynch & Hanson, 1992)⁴⁷, comportando-se em todos os momentos de forma a aceitar as diferenças culturais encontradas,

- a exigência desse compromisso ser colectivo e integrar os valores, os princípios, as finalidades e as metas da escola, o que implica, nomeadamente,

⁴⁶ Fonte: *The National Center for Cultural Competence*, 2004

⁴⁷ A mesma fonte de consulta da nota anterior.

a articulação com as decisões curriculares da escola.

Esta inteligência é conformada por um conjunto de competências que usam um sem número de conhecimentos que permitem que as pessoas organizem as políticas, as estruturas, os serviços e os valores da escola em função das diversas culturas que estão em jogo.

Para que uma escola seja culturalmente competente terá de existir um sentido de grupo sensibilizado para os problemas da multi e da interculturalidade como potencial para a igualdade de oportunidades e para o desenvolvimento da inteligência individual e colectiva.

A inteligência cultural manifesta-se pela habilidade de pensar, sentir e actuar de maneira a reconhecer e respeitar a diversidade ética, sócio cultural e linguística das pessoas da escola e desenvolve-se através da aprendizagem sobre os aspectos que conferem a cada grupo cultural a sua identidade, especialmente a nível das crenças, valores, tradições e arte.

Esta inteligência permite a valorização de toda a comunidade educativa e, independentemente das diferenças, promove um ambiente harmonioso de multiculturalidade, fomentando a interculturalidade. Significa que a cultura dominante em que a escola está mergulhada e que é da sua responsabilidade fica mais rica e humanizada e as pessoas sentem-se respeitadas pelos seus costumes, os seus códigos de comunicação, os afectos.

A inteligência cultural manifesta-se por um conjunto de opções organizativas, curriculares e profissionais que permitem a integração cultural. Essas opções têm como princípios a valorização do pluralismo e conta com a avaliação constante da sua própria cultura e das possibilidades da interacção cultural.

▪ **Inteligência colegial**

A inteligência colegial descreve a capacidade dos professores de trabalharem juntos para melhorarem as suas práticas.

É a inteligência que dá a confiança aos professores para serem os principais agentes de mudança, para não se sentirem isolados na análise dos problemas ou na comemoração dos sucessos.

Esta inteligência inclui o sentimento de orgulho de pertencer a um gru-

po pedagógico que é valorizado pela comunidade, pelo sistema educativo e pela escola.

▪ Inteligência emocional

A inteligência emocional é a que permite que, na escola, sejam tidos em conta os sentimentos das pessoas, existindo condições para que sejam expressos e respeitados. Goleman (1996) refere que a inteligência emocional é uma capacidade vital para a aprendizagem. Inclui a motivação, a persistência, o controlo do impulso, a regulação da disposição e a gestão da angústia.

Esta inteligência está intimamente ligada à inteligência académica através da satisfação ou da frustração por se ser, ou não se ser, capaz de realizar as aprendizagens de acordo com as expectativas próprias e as que os outros depositam em si.

Albrecht (2005), baseando-se nas ideias de Goleman, encontrou cinco dimensões para a inteligência emocional:

- Consciência situacional - envolve a habilidade de ler situações, compreender os contextos sociais que influenciam o comportamento e seleccionar estratégias de acção que pareçam ter mais efeito junto das pessoas envolvidas.

- Presença - é a habilidade de compreender o que os outros vêem na interacção, como o respeito ou a auto-estima que emana das pessoas.

- Autenticidade - é a forma de comportamento que produz a percepção da honestidade, da confiança, de que o processo que está em curso não tem intenções escondidas, implicações ambíguas.

- Clareza - é a habilidade de se expressar claramente, usando uma linguagem simples e explicando os conceitos com limpidez, persuadindo com a sua singeleza.

- Empatia - é mais do que um sentimento de proximidade ou de apreciação das experiências dos outros, representando a habilidade para criar um sentido de ligação, uma conexão com os outros.

Como se percebe, a escola tem de ser capaz de manifestar e desenvolver esta inteligência, centrando-se na esfera dos sentimentos, sendo capaz de entender que cada indivíduo é diferente, que cada um tem os seus motivos e

as suas expectativas. Este tipo de inteligência é fundamental para a aprendizagem porque sustenta o compromisso entre os diferentes membros da comunidade, fazendo da confiança a base para a comunicação das dúvidas, dos receios e das vitórias.

Esta inteligência é estruturadora dos processos avaliativos porque a identificação do que se consegue fazer e da qualidade com que o consegue, implica a descoberta da sua própria inteligência. Para que este processo possa ser mediado por um professor, ele tem de se basear numa relação de confiança, empatia, clareza e autenticidade.

- **Inteligência espiritual**

A inteligência espiritual é caracterizada por uma valorização fundamental da vida de todos os membros da comunidade escolar porque todos interessam de igual modo. Reconhece-se a necessidade de equilibrar a comunidade escolar com tempos de paz e tranquilidade. É importante criar oportunidades para reflectir sobre valores fundamentais, sobre os problemas que assomam a humanidade, sobre as razões para se ser feliz.

Está relacionada com a necessidade de aprender com profundidade, saboreando o presente, apreciando-o como razão e, simultaneamente, explorando os sonhos e as intenções para a construção do futuro, procurando estratégias para se ser melhor pessoa, para se ter um pensamento mais elaborado. A filosofia é uma área estruturante do desenvolvimento desta inteligência.

- **Inteligência ética**

A escola inteligente reconhece a importância dos direitos e dos deveres dos alunos e a necessidade de os envolver nas decisões sobre a sua própria aprendizagem. A inteligência ética incorpora a afirmação clara dos valores e crenças incluídas nas intenções da escola. Tem a ver com a forma como a escola transmite os seus propósitos morais e os princípios tais como a justiça e a igualdade. É caracterizada por uma preocupação em assegurar o acesso a todos os alunos a um currículo equilibrado e claro e uma preocupação relativa à distribuição e uso dos recursos.

As escolas eticamente inteligentes reconhecem que têm uma responsa-

bilidade alargada no tempo assim como uma responsabilidade imediata para com os alunos que entram na escola. Têm alta auto-estima como organização. Raramente se sentem completamente satisfeitas com o que estão a fazer. Geralmente têm ideias sobre como fazer melhor de uma próxima vez, porque reflectem sobre o que aconteceu e pretendem melhorar. É a capacidade da escola reconhecer a importância da dimensão moral. A escola preocupa-se com os critérios de justiça e equidade, e não apenas com os resultados académicos dos alunos e a apresentação desses resultados é feita de forma clara e honesta.

6.5 Um quadro teórico para a Inteligência da Escola

As dez dimensões da inteligência escolar têm implicações importantes nas quatro áreas que definimos como configuradoras do conhecimento da escola: o desenvolvimento curricular, organizacional, profissional e a melhoria das aprendizagens dos alunos.

As inteligências aqui definidas obrigam a que o currículo, a organização da escola e os professores integrem os aspectos relativos a essas dimensões para que os alunos se desenvolvam de forma concordante com as potencialidades da sua inteligência mas, também, num ambiente de justiça, de valorização do ser humano e do saber. Repare-se, como exemplo, que se a escola pretende ser culturalmente competente, o projecto curricular tem de manifestar claramente esse espírito. O mesmo se passará com a organização da escola e o conhecimento dos professores para a preparação e o acompanhamento das actividades de aprendizagem. A própria relação com os pais e outras pessoas ou instituições da comunidade externa à escola terá de mostrar essa pretensão.

É, assim, que se apresenta um quadro teórico para a inteligência da escola (Figura 14, na página seguinte) em que o centro é formado pelas dimensões do conhecimento escolar articuladas com as dimensões da inteligência, numa estrutura complexa que exige uma leitura integrada.

O esquema implica que uma escola inteligente se apoie num conhecimento específico relativo às pessoas e aos papéis que essas pessoas assumem

nos processos de ensinar e de aprender. Só assim se podem desenvolver as dimensões da inteligência. Sem esse núcleo central não há sustentação para a inteligência colectiva escolar.

Compreende-se que a identificação das várias dimensões da inteligência está directamente associada ao seu desenvolvimento. Nenhuma das dimensões existe isolada e estática. Na sua natureza está implícito o movimento dinâmico que permite que sistematicamente sejam recolhidos novos dados, analisados, reformulados processos no sentido de aprender novas configurações para a melhoria. Assim, a *inteligência da escola* está intrinsecamente associada à *aprendizagem* e à *mudança*.

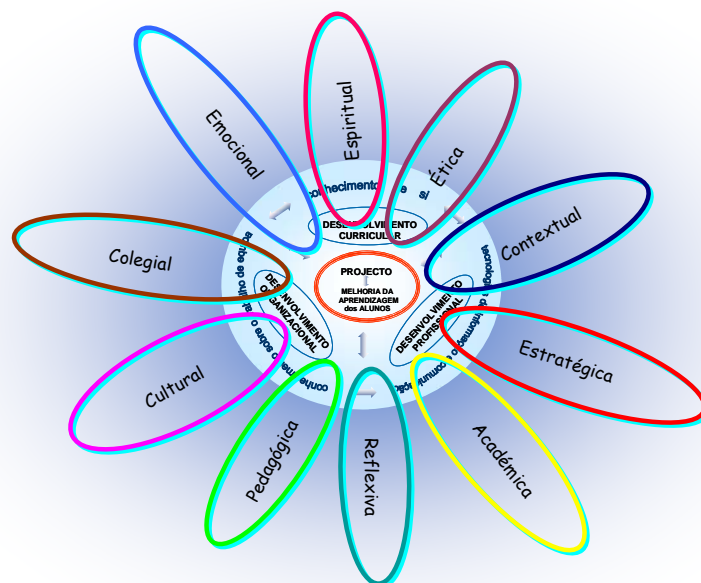


Figura 14 - Esquema representativo da Inteligência Colectiva Escolar

Existe ainda outra implicação da Inteligência da Escola que se relaciona directamente com a sua função de promover a aprendizagem.

A escola manifesta a sua inteligência para que os processos de aprendizagem dos seus alunos sejam facilitados e, por isso, todas as dimensões da inteligência humana têm de estar contempladas na intenção e na acção da escola. Desta forma, a escola organiza o seu trabalho em dois campos que se

interligam paradigmática e funcionalmente:

- O campo organizacional, onde se estabelecem relações funcionais entre as pessoas, mais ou menos abrangentes, para que, trabalhando juntas, consigam tirar o melhor partido da sua inteligência individual, participando na construção da inteligência colectiva das várias equipas que, por sua vez, se observam no global da inteligência da escola. Este campo existe para facilitar os processos de aprender e de ensinar e de comunicar com todos os parceiros.

- O campo educativo, onde se constrói, desenvolve e avalia o currículo para o grupo específico de alunos da escola, usando para isso, as orientações nacionais e locais. Neste campo o contacto estabelece-se directamente com os alunos, compreendendo-os e mediando a sua aprendizagem, avaliando os processos e os resultados, responsabilizando-se por eles.

Estes dois campos têm de se interligar profundamente, um vivendo do outro e, por isso, estruturando-se num saber profissional actualizado, discutido, partilhado.

| Dimensão da Inteligência | Manifestação da Inteligência |
|--------------------------|--|
| Inteligência contextual | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecimento do contexto interno e externo ▪ Compreensão da relação estreita existente entre a escola e a comunidade ▪ Flexibilidade e Adaptabilidade |
| Inteligência estratégica | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificação de finalidades claras coerentes com as necessidades do contexto ▪ Definição partilhada das metas (concordante com as potencialidades e os constrangimentos do contexto) ▪ Construção de estratégias exequíveis ▪ Negociação de parcerias ▪ Avaliação das estratégias e dos seus resultados ▪ Reformulação das estratégias em função dos dados de avaliação ▪ Visão de futuro em equilíbrio com a visão do presente e do passado |
| Inteligência académica | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificação dos Saberes essenciais que deve promover ▪ Definição dos Princípios da Escola ▪ Construção de um Projecto Curricular concordante com as necessidades dos alunos da Escola e da Comunidade ▪ Valorização do conhecimento de todos os elementos da comunidade para a resolução dos problemas ▪ Valorização da contribuição dos alunos na construção do conhecimento ▪ Incentivo à aprendizagem de todos os elementos da escola ▪ Valorização da integração na construção do conhecimento ▪ Criação de espaços de formação contínua em face das necessidades dos profissionais da escola |
| Inteligência reflexiva | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Monitorização e avaliação do trabalho da escola ▪ Utilização permanente dos dados recolhidos para ajuizar da adequação do planeamento ▪ Utilização dos dados para a identificação das condições que influenciam o sucesso de cada aluno ▪ Utilização de ciclos contínuos de investigação-acção-reflexão |
| Inteligência pedagógica | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorização da aprendizagem dos professores no âmbito dos processos de aprendizagem dos alunos ▪ Criação de espaços para a partilha de experiências de ensino e de actualização científica ▪ Reconhecimento da eficácia de processos de ensino em face da qualidade das aprendizagens realizadas ▪ Valorização da diferenciação relativamente às características de cada aluno |

Quadro 11 (1.ª parte) - Inteligências Múltiplas na Escola. Fonte: *Adaptado* de MacGilchrist, Meyers, Reed, 1997, p.112

| Dimensão da Inteligência | Manifestação da Inteligência |
|--------------------------|--|
| Inteligência cultural | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorização da diversidade cultural existente na escola ▪ Criação de espaços para a partilha de aspectos específicos da cultura de cada elemento ou grupo da escola ▪ Valorização da diferenciação face às características culturais de cada aluno ▪ Valorização da multiculturalidade como potenciadora da aprendizagem colaborativa. ▪ Criação de espaços e acções mobilizadores da interculturalidade |
| Inteligência colegial | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorização dos professores e de outros elementos, como aprendentes ▪ Construção do conhecimento da escola por processos colaborativos ▪ Desenvolvimento do currículo, da organização da escola e da profissão através de acções desenhadas, desenvolvidas e avaliadas através da partilha e da cooperação ▪ Desenvolvimento das práticas na sala de aula estruturada no trabalho colaborativo entre professores ▪ Criação de espaços de divulgação das experiências realizadas na escola, abertas a outros grupos |
| Inteligência emocional | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorização da expressão livre dos sentimentos ▪ Compreensão de si próprio ▪ Compreensão das características do trabalho colaborativo ▪ Conhecimento dos factores que influenciam o sucesso, aprendendo a usá-los ▪ Valorização do projecto como um espaço de desenvolvimento pessoal ▪ Criação de condições para o desenvolvimento da auto-estima |
| Inteligência espiritual | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorização da contribuição de todos os elementos da escola para a construção de um ambiente caloroso ▪ Criação de espaços para a reflexão sobre o papel da escola e da aprendizagem no desenvolvimento pessoal de cada um dos elementos da escola ▪ Valorização do desenvolvimento da estética ▪ Construção de espaços para a fruição de manifestações artísticas |
| Inteligência ética | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Construção e defesa de valores e crenças claras ▪ Identificação e defesa de princípios pessoais, sociais e educativos ▪ Comprometimento com o sucesso de todos ▪ Criação de espaços para a visualização exterior do trabalho da escola |

Quadro 11 (2.ª parte) - Inteligências Múltiplas na Escola - Fonte: *Adaptado* de MacGilchrist, Meyers, Reed, 1997, p.112

III Parte - A Escola Portuguesa de Hoje

7.º PASSO

A exigência da mudança

7.1 O pensamento complexo na escola do século XXI

A mudança faz parte da realidade e exige de nós a capacidade de saber viver com ela, procurando um sentido que oriente as nossas decisões.

Esta procura de sentido baseia-se na observação profunda do que nos rodeia, em qualquer dos campos de acção da nossa vida, já que não conseguimos separar os valores que nos regem dos princípios por que optámos em cada um dos espaços de acção, nomeadamente no profissional. A *resignificação* de valores e, conseqüentemente, a alteração de princípios, passa por processos de aprendizagem, pela consciência de um conflito cognitivo, um desconforto entre o que se quer e o que se tem e a procura de novas imagens, compreensões mais ajustadas. A mudança surge dessa *resignificação* e a validade e durabilidade da mudança dependem do contentamento que cada um de nós encontra ao confrontar-se com a realidade que foi criada. Se a mudança é endémica na sociedade actual então o processo de experiência e *resignificação* é contínuo e incansável.

O descontentamento que acompanha a procura do ideal leva a essa presença constante da ideia de que se pode saber mais e agir melhor.

Damásio (2002) refere que o desconforto sentido pelas pessoas quando são confrontadas com ambientes que, de alguma maneira, as constroem, é uma reacção fisiológica, relacionada com o funcionamento do cérebro, impulsionado pelos mecanismos da mente. O sistema neurológico encontra formas de passar a evitar essas situações desagradáveis ou a enfrentá-las tentando assim a sua mudança.

Este é também o mecanismo a que obedece a mudança na escola. Daí a dificuldade das alterações induzidas por processos *top-down* não serem completamente compreendidas pelos verdadeiros geradores da mudança, os que a concretizam. Afinal quem a planeou não a vai implementar.

É como se tivéssemos dois andares: o andar superior frequentado por observadores distanciados da realidade e que confrontados com o desconforto dos resultados, desenham um conjunto de princípios, critérios e acções generalistas que comunicam ao andar inferior, o andar onde estão os que, pelo seu trabalho, são vistos como responsáveis pelos resultados. Estes, mergulhados nas condições impostas pela realidade complexa e confrontados com quadros teóricos distanciados da formação experienciada, com padrões que dificilmente se adequam aos contextos, colocados perante a obrigação de agirem para a mudança sem que tenham sentido vontade de mudar, ou sem acreditarem que é essa a mudança que lhes trará melhores resultados, farão o possível para que esta não se dê ou seja apenas aparente.

Quando os quadros teóricos, o contexto e o desejo do professor constituírem um padrão consistente, com sentido, o conflito que o professor sente provocado pela insatisfação dos objectivos, dos métodos e dos resultados poderá ser resolvido pelas propostas que surgem dos centros de decisão nacionais, apresentando outras vias de pensamento e de acção, passíveis de produzirem melhores efeitos, quer a nível do desenvolvimento dos alunos, o que realmente interessa aos professores, quer a nível do desenvolvimento profissional, o que produz uma satisfação pessoal intrínseca.

O professor perante essas novas propostas, procura compreendê-las, interpretá-las, apropriar-se dos seus significados, melhor, resignifica-as em função do seu conhecimento, da sua interpretação do mundo e participa no processo de mudança.

O que se quer dizer é que há raros momentos na história da educação em que os desejos dos centros de decisão da política educativa nacional parecem coincidir com as necessidades dos centros locais de educação. Foi este o caso da inovação experimentada na escola portuguesa induzida pela Gestão Flexível do Currículo.

Vivemos um tempo caracterizado pela consciência de problemas relacionados com a identidade, o ambiente, a justiça, o acesso ao conhecimento, a cultura, a saúde, e pela assumpção da diversidade espelhada na multiplicidade de linguagens, crenças, paradigmas e projectos interligados entre si, formando redes interdependentes.

A facilidade com que as vozes e as imagens correm o mundo leva-nos a não poder ignorar a imensidão do conhecimento disponível, a essencialidade da comunicação e as manifestações de desigualdade identificadas em todo o lado, levando até cada um de nós, não só as dificuldades que sentimos mas também as que são sentidas pelos outros.

As certezas têm-se tornado difíceis de confirmar e acentua-se a consciência da descontinuidade, da multidimensionalidade das paisagens mutáveis do conhecimento.

Depois da segurança e da certeza da modernidade, reconhecemos, desconfortáveis, que vivemos a condição de perplexidade permanente diante de inúmeros dilemas nos mais diversos campos do saber e do viver que, para além de serem fontes de angústia, são também desafios à imaginação e ao pensamento (Santos, 1995).

Se por um lado tudo é público e sujeito a uma visão global, por outro há como que uma aposta no individualismo, no egoísmo, notório nos estilos de vida consumistas e indiferentes.

As escolas não se mantiveram isoladas destas forças até porque ao serem constituídas por pessoas pertencentes a várias faixas etárias e representando diversos grupos culturais, mostram-se frágeis na leitura e interpretação das pressões sociais, económicas e filosóficas. A escola do princípio do segundo milénio é caracterizada por um forte conflito entre os *saberes-conteúdos* que costumava ensinar e os *saberes-competências* que os alunos devem agora aprender. Apesar da pedagogia das últimas décadas colocar a aprendizagem como centro da actividade da escola, ainda não foi abandonada a prática do professor detentor de certezas universais que precisa de irradiar pelos alunos. A relação ensino-aprendizagem nem sempre é satisfeita: pretende-se *ter-se ensinado* sem que os alunos *tenham aprendido*.

Muito se tem escrito sobre a incerteza presente na relação entre ensino e aprendizagem. Esta tem sido especialmente sentida na observação dos resultados escolares quando considerados no ingresso no mundo do trabalho e na continuidade dos estudos. Em qualquer destas vertentes comenta-se o desfasamento entre o que os alunos sabem e o que precisam de saber e o que os professores devem ensinar, presentes nas orientações curriculares nacionais.

Os elos mais fragilizados desta relação são os alunos: os professores *ensinam o que devem, os alunos é que não aprendem* e, por isso, a sua vida na escola e no pós-escola é uma vida de dificuldades. Neste discurso, a relação intrínseca que tem de se estabelecer entre o ensino e a aprendizagem não é compreendida e, por isso, não é satisfeita. As certezas da escola da modernidade, em que os alunos obedientemente aprendiam o que os professores ensinavam, e em que o que se ensinava era certo, possível, contínuo e universal, ainda resistem apesar das incertezas da escola pós-moderna.

Basta entrar dentro da escola e falar com alguns professores para se reconhecer este discurso de fragmentação entre o papel do professor, que ensina, e o papel do aluno, que aprende. Frases como⁴⁸ “por mais que eu me esforce, ele não aprende”, “repeti o teste e os alunos falharam nas mesmas perguntas”, “tenho de avançar na matéria porque senão chego ao fim do período e não dei nada do programa”, “esse mal sabe ler, mas que hei-de eu fazer, se tenho de avançar?”, “eu bem lhes digo que estudem que eu não espero... tenho matéria para dar”.

Compreendendo que continua a busca da escola que pensa e age com inteligência é fácil perceber que continuamente têm de existir mudanças, algumas profundas, outras ténues. São os movimentos de adequação às necessidades das pessoas, ao conhecimento, às relações sociais que se estabelecem, às dificuldades que se enfrentam, aos desejos que se têm, para que se afaste da escola que ensina as pessoas a viverem num tempo que já não existe, uma escola de ficção.

Uma vez, na escola, os professores de uma turma do 6.º ano, consideraram prioritário explorar o tema da toxicodependência. Sabiam que alguns dos alunos viviam num bairro onde estavam identificados problemas graves relacionados com o uso de drogas. Num encontro informal foram combinados os contributos de algumas áreas curriculares no tratamento do tema. Fez-se um desenho simples para ser colocado em prática numa determinada semana.

⁴⁸ Estas frases foram referidas numa reunião de conselho de turma e os seus autores foram vários professores comentando as dificuldades de alguns alunos da turma. Estes comentários foram pronunciados com um sentido de informalidade e não ficaram registados em nenhum documento, no entanto permitem perceber qual a concepção de ensino que está presente e que influencia todo o trabalho do aluno. Estas vozes não representam todas as vozes deste conselho de turma mas não foram contrariadas nem discutidas. Observei esta situação na maior parte das reuniões em que estive presente e em que se discutiram os resultados dos processos de ensino-aprendizagem.

Por causa do horário da turma, o plano iniciava-se pela interpretação de textos em Língua Portuguesa, seguida por alguma discussão teórica recorrendo ao manual de Ciências da Natureza e pelo levantamento de dúvidas e exploração de comportamentos em Formação Cívica, a última aula da semana, sobre o tema. Foi na última aula, a mais interessante, em que alguns alunos mostraram ter um conhecimento e uma vivência do problema da toxicodependência que ultrapassava em muito o conteúdo dos textos discutidos ou a teoria abordada. Para além de conhecerem as drogas pelo seu nome-de-rua, conheciam a sua composição, os efeitos, o processo de dependência, os problemas associados aos tratamentos de desintoxicação, as dificuldades sociais de lidar com esses problemas, os organismos públicos e particulares que mais apoiavam as pessoas. Falaram de amigos que tinham morrido no decorrer de overdoses e dos problemas emocionais sentidos pelos seus familiares. O conhecimento apresentado por esses jovens era muito mais profundo do que aquele que estava contido na abordagem feita nas disciplinas, ao longo da semana. Foi ensinar para um mundo de ficção enquanto que os alunos estavam inseridos no mundo real. A verdade é que os professores aprenderam muito sobre toxicodependência. Alguns alunos experimentaram um mergulho numa realidade desconhecida mas, outros, não mais fizeram que dar voz às suas experiências de vida.

Na escola do princípio do segundo milénio há poucas certezas, muito problemas e desafios que são partilhados por professores e alunos. A visão da escola para o professor pode não ser a mesma visão que os alunos têm da escola. A sobreposição e a focagem das visões múltiplas dos que agem nos processos de ensino-aprendizagem podem ser conseguidas se se atender às características de cada pessoa e de cada ambiente, construindo conhecimento particular, baseado na reflexão e na meta-reflexão colaborativa. Nesta escola que assume a complexidade como a ordem do real, a compreensão é o exercício cognitivo ideal, uma compreensão que articula o desarticulado, que sustenta a concorrência, o antagonismo e a complementaridade dos contrários (Moreno, 2002). Quando se foi habituado a ver o todo como um conjunto de situações simples, capazes de serem decompostas, isoladas, desaparecendo o cimento que as ligava por artes mágicas, não é fácil participar numa escola onde deve predominar o pensamento complexo que luta contra a simplificação, utilizando-a apenas como contraste. É esta a lógica defendida por Morin, na publicação encomendada pela *Unesco* “Os sete saberes necessários à educação do futuro” (2002). É este o suporte que permite a *resignificação* da escola por professores, alunos e todos os outros que, de alguma maneira, nela

têm intervenção, percebendo que o desconforto e as defesas contra esse desconforto podem ser sentidas por todos.

A argumentação construída em torno do desajuste das aprendizagens potencializadas pela escola básica e as reais necessidades dos seus estudantes para enfrentarem o presente e construir o futuro é já um lugar comum. É banal falar da escola que não muda.

Aqui, o que se apresenta não é a necessidade frustrada da mudança mas a naturalidade dessa mudança quando se vê a escola integrada numa realidade cultural, percorrida pelas forças da história, da economia, da tecnologia e da ciência.

A escola é, naturalmente, sujeita a mudanças, porque é constituída por pessoas que imprimem dinâmicas coerentes com as suas crenças. Momento a momento a escola resignifica-se, entre as forças dos que querem novos processos e novos resultados e as forças dos que querem manter os antigos.

O que aqui se discute também não é a inevitabilidade da mudança mas a sua natureza, a inteligência que a gere.

7.2 Uma escola básica para todos

7.2.1 A dificuldade de encontrar um sentido

Ao longo do século XX, em Portugal, “o Estado concentrou em si todas as funções de educação e ensino criando um sistema fortemente centralizado” (Fernandes, 1999, p.22). Assim, a definição quer das políticas globais, quer das políticas específicas, como é o caso das orientações relacionadas com o currículo, a formação e colocação de professores, a organização interna das escolas e as condições de acesso das crianças e dos jovens à educação, estavam completamente dependentes das decisões de um só organismo central, colocado acima de todas as escolas, gerindo todos os seus movimentos.

Na década de setenta algumas das condições subjacentes à educação portuguesa alteraram-se pela exigência política e social de possibilitar que a escola não fosse apenas apanágio das elites. Apesar das inúmeras manifestações de libertação que se viveram nos tempos logo a seguir à revolução de Abril e que afectaram directamente a escola, os professores, após um período

de instabilidade e desordem, mantiveram quase que inalteradas as práticas de obediência, quer quanto ao currículo, quer quanto à organização da escola e ao papel de cada um dos seus elementos (Lima, 1999). Estendendo este comportamento às outras vertentes da vida dos portugueses Gil (2005) explica-o pela “ausência de um espaço de transmissão horizontal e vertical de conhecimento no campo social”, (p. 38) implicado, entre outras causas, pela lentidão da aprendizagem da democracia, referindo que

depois do surto que se seguiu ao 25 de Abril, os ânimos voltaram a uma espécie de apatia, tanto no campo político como, digamos, no da cidadania. As universidades, que viviam em círculo fechado, mas também o regime partidário, as suas práticas e os seus discursos, o “autismo” dos governos e a sua visão medíocre do futuro, a falta de imaginação e a falta de coragem política contribuíram largamente para que os reflexos herdados da ditadura demorassem (e demorem) a dissolver-se. (2005, p. 39).

Este é, sem dúvida, um discurso muito duro e pessimista. No entanto, mesmo acreditando que ele não espelha toda a realidade portuguesa actual, todos conhecem variados casos que são exemplificativos deste quadro. É possível encontrar dentro da escola uma grande resistência à reflexão e à experiência em torno de novas ideias, de novas concepções, resistindo um receio profundamente instalado de se entrar num espaço fora da lei⁴⁹ mesmo que as acções habituais, a substituir por acções inovadoras, tenham pouco ou nenhum sentido.

O quadro desenhado por Gil explica as dificuldades do sistema educativo português em desenhar uma política educativa coerente ao longo dos últimos trinta anos, uma política cuja realização provocasse a estabilidade das escolas em torno do desenvolvimento de currículos com sentido para cada um dos intervenientes, os que aprendem, os que ensinam e os que, de alguma forma, apoiam esses processos.

7.2.2 A procura da coerência

Crozier (1964) afirmou que um sistema rígido não se ajustará facilmen-

⁴⁹ Veremos mais tarde que a concepção do *fora da lei* corresponde a uma visão desactualizada das orientações curriculares, como é o caso da forma como os professores encaram o Currículo Nacional que é substituída por uma obediência aos *Programas*, muitas vezes observados através dos manuais.

te à mudança, tendendo a resistir-lhe, e o ensino básico português poderia ter sido dado como um bom exemplo.

Como já foi referido, em quase todo o século XX o sistema de ensino português caracterizou-se pela rigidez e pela centralidade e apenas no final do século começaram a surgir alguns movimentos com a intenção de colocar a decisão curricular nas escolas. Estes movimentos tiveram como núcleo de desenvolvimento o primado da *autonomia*, entendendo cada escola como um núcleo com características que devem ser tidas em conta no que os seus alunos devem aprender e, por isso, com o direito a margens de liberdade de gestão curricular. No entanto, dando razão a Crozier, contrapondo a dinâmica responsável por aumentar a responsabilidade da escola e dos professores, foram surgindo um conjunto de outras decisões, tomadas pelo governo central, que se tornaram constrangimentos a essa mesma autonomia. É a este jogo entre o discurso político de sucessivos governos e a sua acção legislativa avulsa⁵⁰, que Barroso faz referência, num artigo do Jornal das Letras, em 23 de Novembro de 2005:

“Quem parte e reparte e não fica com a melhor parte, ou é tolo, ou não sabe da arte!” Se a sabedoria popular fala verdade, os ministros da Educação e os dirigentes da sua administração, não são tolos, sabem da arte e vão direitinhos para o inferno! Esta é a conclusão a que se pode chegar quando se analisa, por exemplo, a retórica discursiva que recorrentemente, hoje, como no passado, apregoa os méritos da autonomia das escolas, ao mesmo tempo que tudo faz para aumentar o controlo sobre as suas decisões⁵¹.

Este movimento em ziguezague tem vindo a produzir uma lentidão exagerada na apropriação pelos vários actores dos significados e implicações da inovação associada à autonomia das escolas, visível nas perplexidades e disfunções a nível dos espaços locais mas, não tem comprometido, completamente, a introdução de ideias e acções inovadoras que vão estruturando a

⁵⁰ Com *lei avulsa* pretende-se fazer referência ao conjunto de leis de baixa ordem hierárquica (despachos, portarias) que vão sendo publicadas ao longo dos anos lectivos e que vão arrumando, fechando, espartilhando a lei geral, mais facilitadora da tomada de decisões pela escola.

⁵¹ Disponível em http://inquietacaopedagogica.blogspot.com/2005_11_01_inquietacaopedagogica_archive.html

mudança. A mudança, subtil, tem-se vindo a instalar, devagar, mais visível num domínio, menos conseguida noutro, mais segura numa vertente, mais fragilizada noutra, consoante as condições encontradas no contexto em que se desenvolveu. Em qualquer dos casos não tem vindo a constituir uma resposta à altura das exigências colocadas à escola básica portuguesa do princípio do milénio, tal como têm demonstrado os inúmeros relatórios⁵² publicitados e a insatisfação generalizada que emana dos muitos debates públicos que se têm vindo a realizar e que se centram sobre a utilidade e qualidade das aprendizagens que as crianças e os jovens realizam durante o seu percurso escolar.

Este caminho sinuoso feito de passos curtos, lentos e, muitas vezes, hesitantes, é resultado de uma política educativa que não apresenta coerência entre o discurso e a acção, reforçando esta dualidade quando há mudanças da equipa ministerial. Como escrevia Barroso num texto recente (2004), publicado *on-line*⁵³,

[a] autonomia das escolas tem sido apresentada, em Portugal e em outros países, como “uma ficção necessária”, mas, em muitos casos, não passou de uma “mistificação” legal, mais para “legitimar” os objectivos de controlo por parte do governo e da sua administração, do que para “libertar” as escolas e promover a capacidade de decisão dos seus órgãos de gestão. Importa sublinhar que esta situação não resulta de qualquer perversidade endémica aos sucessivos titulares da pasta da Educação, mas faz parte de uma estratégia política mais global de recomposição do poder, por parte de um Estado em perda de autoridade, em busca de legitimidade e em processo de modernização.

Barroso refere que, deste modo, as medidas de “reforço da autonomia das escolas” estando dependentes das diferentes perspectivas políticas servem para a concretização de diferentes objectivos que concordam com as finalidades que o sistema político escolheu para o país e, simultaneamente, agradar às forças económicas e sociais que o condiciona.

Se repararmos no que se passa em muitos países, neste domínio, verificamos que predomina (por convicção ou contaminação) uma política híbrida e aparentemente contraditória que consiste em: esconder atrás

⁵² Relatórios elaborados e apresentados, por exemplo, pela UNICEF e pela OCDE, destacando-se, neste último caso, o estudo PISA, *Programme for International Student Assessment*.

⁵³ Disponível em http://inquietacaopedagogica.blogspot.com/2005_11_01_inquietacaopedagogica_archive.html

do discurso da mudança (contra a burocracia e o centralismo), uma política conservadora (“é preciso mudar alguma coisa para que tudo fique na mesma”).

Este tem sido o tom da política educativa dos últimos trinta anos: por um lado um leque de decisões que mostram a importância dos alunos se tornarem o centro das decisões curriculares e, dessa forma, serem as escolas a gerir o ensino em função das necessidades apresentadas pelas crianças e os jovens que as frequentam, e por outro, um leque de decisões políticas que constroem a autonomia das escolas, muitas vezes, apenas pela exigência de procedimentos descontextualizados das reais condições existentes para o desenvolvimento curricular.

Os professores encontram-se entre as duas forças, a da autonomia da escola e a da dependência do sistema central, tentando gerir as duas, mas valorizando e dando prioridade à que se enquadra melhor no seu pensamento profissional, o que pode provocar uma grande confusão de concepções e de acções.

8.º PASSO

Construindo as condições para a mudança

8.1 - Uma rápida visão do passado

Carneiro (2003) dá-nos uma visão da influência que as mudanças sociais vividas nos últimos quarenta anos reflectiram na educação portuguesa:

No passado próximo, o advento da democracia e a opção europeia marcaram decisivamente os rumos do país. Portugal mudou, rápida e profundamente. O sector educativo foi um dos que mais reflectiu as transformações sociais, culturais e económicas. Pela sua elevada sensibilidade aos ventos da história, a educação foi espelhando todos os desnortes da sociedade portuguesa nos seus períodos mais felizes. (p. 9)

Nos anos sessenta, qualquer escola era um lugar arrumado. Os professores organizavam o seu ensino por programas decididos pelo Ministério da Educação e apoiavam-se em manuais também autorizados, ou mesmo impostos, pelo organismo do poder central. Os alunos, mesmo que tivessem diferentes vivências, esforçavam-se por se manterem iguais entre si, aparentemente aprendendo o mesmo e da mesma maneira. A ordem ditada pela uniformidade e pela repetição imperava e, na generalidade, era bem aceite. Os discursos oficiais sobre os resultados mostravam-se optimistas, como se tudo estivesse a correr bem, como se todos os alunos aprendessem o que se esperava que aprendessem, a ler, a escrever, a fazer contas e a obedecer, o que era acompanhado por uma condescendência generalizada sobre o processo educativo. Até porque não eram muitas as crianças que frequentavam a escola e que concluíam o ensino primário. Nessa altura, como referem Graça & Graça,

predominava uma perspectiva jurídica-normativa em que o Estado mantinha através do Ministério da Educação Nacional, uma mão de ferro sobre os estabelecimentos de ensino ... Será preciso esperar pela Reforma Veiga Simão (Lei nº 5/73, de 25 de Junho de 1973) para que a palavra democratização comece timidamente a entrar no vocabulário dos pedagogos oficiais: democratização do ensino, da escola, da empresa e, inevitavelmente, da sociedade... (2003, p. 3).

No final da década e no início dos anos setenta, começou a manifestar-se o desconforto resultante das crianças que frequentavam a escola fazerem parte de uma minoria nacional.

Estava a tornar-se inoportuno manter escondida a situação cultural de Portugal do resto da Europa. As taxas de analfabetismo e a percentagem de crianças e jovens que frequentavam os vários graus de ensino eram bastante diferentes das dos restantes países próximos de Portugal. A pouca atenção que o governo português prestava à educação e ao cuidado social tornou-se insustentável e foi necessário tomar medidas capazes de resolverem os graves problemas que constavam nos relatórios internacionais e que implicavam uma reforma educativa fortemente estruturada.

Com o objectivo de diminuir o sentido elitista da educação, foram, então, envidados alguns esforços para se criarem condições que levassem à escola todas as crianças e jovens que viviam em Portugal. Surgiu, assim, a *escola de massas* através da *Reforma de Veiga Simão*, o que significou a entrada na escola básica pós-primária de uma enorme quantidade de crianças e adolescentes com educações informais variadas, diferenciadas aptidões, motivações e interesses, diferentes necessidades e projectos de vida (Formosinho, 1991).

Em 1973, Veiga Simão afirma que durante os quatro anos anteriores se tinham criado seis mil e quatrocentas escolas do ensino primário e cerca de quinhentas escolas do ensino preparatório⁵⁴ e nos primeiros três anos da década de setenta tinham entrado mais de cem mil alunos no sistema de ensino português. Nesse período formaram-se mais de mil e cem professores do ensino primário⁵⁵. Como se pode concluir, a grande preocupação deu-se mais com o aumentar da rede de escolas e menos com a organização pedagógica. Graça & Graça (2003), referem-se a esse movimento, dizendo:

Com Veiga Simão, já no final do consulado de Marcelo Caetano, a chamada democratização do ensino fica-se pelo "alargamento da escolaridade obrigatória" e a "expansão quantitativa dos estabelecimentos". Esta política reformista é "alimentada por uma concepção liberal e meritocrática de igualdade de oportunidades que deveria permitir o acesso dos melhores a

⁵⁴ Incluindo os postos de tele-escola

⁵⁵ Dados retirados do endereço http://www.sg.min-edu.pt/docs/me_25abril.pdf

níveis mais elevados de escolarização", incluindo a universidade (p. 3).

Após a revolução de Abril e assim que houve alguma estabilidade a nível governamental, é iniciado um ciclo de reformas educativas baseado em princípios como a descentralização, a modernização, a valorização dos recursos humanos e a qualidade da educação (Lima, 1998), que teve como ponto alto a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo. Pretendia constituir-se um núcleo de mudança do ensino em Portugal, um rastilho que impulsionasse os professores a encontrarem os melhores processos para organizar a escola e o seu ensino, segundo linhas de coerência curricular.

Apesar de realmente se ter constituído como uma fonte essencial para a mudança da escola, introduzindo conceitos que hoje já fazem parte das conquistas sociais dos portugueses, como é o caso da *escolaridade obrigatória* e da *igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso educativos*, a mudança não aconteceu tão depressa nem com tanta eficácia quanto era pretendido.

Como já foi referido, uma das razões que foi encontrada para esta lentidão tem a ver com os professores, reconhecidos como elementos essenciais na operacionalização das reformas, mas que só foram chamados a intervir quando já estava tudo decidido, isto é, foram considerados meros executores das mudanças planeadas centralmente. Apesar dos discursos mostrarem a preocupação em descentralizar o sistema educativo e em promover espaços de autonomia nas escolas, a decisão continuou, na generalidade, longe dos professores ou de outros intervenientes directos no processo de aprendizagem. Nóvoa confirma-o quando diz que "[o]s professores, enquanto corpo profissional, têm tido uma participação reduzida na reforma do sistema educativo português: os 'grupos políticos' e os 'experts pedagógicos' têm liderado este movimento acentuando o fosso que separa os actores dos decisores." (1992, p. 83)

O afastamento dos professores da tomada de decisões implicou que eles não reconhecessem o seu papel como sendo determinante para o sucesso das medidas e, assim, a sua não adesão pôs em causa a reforma educativa então instituída. Como dizem Freitas & Araújo (2000, p. 3) "É dos livros: nenhuma reforma terá êxito se os professores não a adoptarem e a sentirem como sua".

A compreensão desta fragilidade dará o mote para a preparação dos próximos movimentos reformistas que passaram pelo convite aos professores de todas as escolas para participarem numa reflexão conjunta sobre o currículo do ensino básico.

A democratização do ensino integra a defesa do direito fundamental de qualquer cidadão ter acesso à educação e à cultura, com garantia da igualdade de oportunidades de acesso à aprendizagem e êxito escolar⁵⁶, estando o estado incumbido de assegurar o ensino universal, obrigatório e gratuito⁵⁷ ao longo de nove anos, como ditou a Lei de Bases do Sistema Educativo⁵⁸, em 1986⁵⁹, o que implicaria, segundo os princípios sumariados por Lemos, Campos, Conceição e Alaiz (1993), a promoção da igualdade de oportunidades e do sucesso, a continuidade, a positividade, a correcção, a compreensão e, ainda, a promoção da participação de todos os envolvidos na definição dos percursos escolares.

O alargamento do ensino básico obrigatório de seis para nove anos implicou responsabilidades para o Estado que não passaram apenas por criar uma rede pública de escolas acessíveis a todas as crianças mas também o assegurar de recursos humanos especializados que pudessem servir de apoio educativo e psicossocial aos alunos, como é o caso dos serviços de acção social, de saúde física e mental, de orientação escolar. Estas responsabilidades do Estado são extensivas às escolas, como os locais onde a igualdade de oportunidades realmente se manifesta e onde o sucesso se alcança. O mesmo acontece com as famílias que se vêem obrigadas a corresponder ao que o Estado deseja, enviando os filhos para a escola, criando condições para que possam estudar. Os alunos também se vêem enredados nessas obrigações, implicados que estão no processo como sendo os que têm de aprender.

Em síntese, o direito à educação é acompanhado intrinsecamente pelo dever de aprender e pelo dever de criar as condições para que a aprendizagem se realize. O dever de aprender é do aluno e o de criar condições que

⁵⁶ Artigo 74, ponto 1, da Constituição da República Portuguesa, de 2 de Abril de 1976, revista em 2004 (VI Revisão Constitucional)

⁵⁷ Artigo 74, ponto 2, alínea a), da Constituição da República Portuguesa

⁵⁸ Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro

⁵⁹ Que surgiu com um atraso de uma dúzia de anos relativamente ao ano da *Reforma Veiga Simão*.

facilitem a aprendizagem é das famílias, da sociedade onde o aluno se insere, e da escola.

A sociedade não pode distanciar-se desta cumplicidade de interesses porque é nela que se vão sentir os reais efeitos da escola, na integração dos alunos no mercado de trabalho, depois de terem cumprido a escolaridade obrigatória e caso não queiram prosseguir estudos.

A trilogia de obrigações entre a escola, a família e a sociedade tem-se constituído como um núcleo conflitual que, explicita ou implicitamente vai condicionando a exigência de mudanças na escola.

A Figura 15 (na página 220) (*cf.* Candeias, 2001) pretende mostrar as linhas de dependência e conflito que se constroem a partir das intenções e das realizações em que participam a escola, a família e a sociedade, em acções entendidas como independentes, apesar de fazerem parte de um todo social e cultural, onde as exigências se centram em cada um dos vértices desta trilogia:

- A escola, porque tem de ter condições para que o aluno não só tenha acesso à educação formal como dela tire partido, aprendendo de forma significativa, aprendendo a agir no presente e a escolher o futuro, decidindo com responsabilidade. Encontra-se, ainda hoje, nos discursos falados e escritos, a alusão ao *erro-do-preparar-o-futuro*, isto é, que a escola prepara as crianças e os jovens para o futuro, para serem os “homens de amanhã”. A realidade é que a escola tem como papel preparar os seus alunos para o imediatamente, para *hoje* e é desse saber viver o agora que as crianças e os jovens se preparam para desafiar o futuro. Uma escola cuja finalidade seja preparar o amanhã cria um hiato de *não-ser* na vida do aluno.

- A família, porque tem de apoiar a criança ou o jovem, incitando-o a frequentar a escola, qualquer que seja o ganho ou o prejuízo a curto e a médio prazo que advenha para si. Se por um lado, a escola, pode ser vista como um local onde as crianças e os jovens estão em segurança, permitindo que os restantes elementos da família possam desenvolver as suas actividades sem grandes preocupações com a guarda das crianças, por outro lado, a obrigatoriedade da frequência da escola leva a

que alguns jovens não se possam ocupar de algumas tarefas de apoio à família, como é a lida da casa, a preparação das refeições e o cuidar dos mais velhos. Nestes casos, a frequência da escola acaba por criar rupturas na organização familiar difíceis de resolver.

- A sociedade, porque tem de responder às exigências do estado para a construção e manutenção das escolas, para a divulgação da cultura, e para o escoamento profissional dos escolarizados, agindo como um escudo protector da função da escola.

No esquema da Figura 15 (página seguinte) está também colocado o aluno, ocupando outro vértice da pirâmide, observando e vivendo os efeitos da triangulação da base. À medida que vai desenvolvendo a consciência sobre o seu papel no mundo e confrontando as suas experiências com as aprendizagens e os sonhos, vai constituir-se como mais um eixo na dinâmica entre a escola, a família e a sociedade, apoiando ou entrando em conflito com cada um dos vértices da base da pirâmide e com as linhas de força que surgem pela conexão entre esses pontos críticos. Apesar da figura apresentar um esquema rígido ele é animado de movimentos que dependem da força que cada vértice possui para puxar para si a razão. Estes movimentos marcam momentos relevantes da história da comunidade, da escola, da família e, naturalmente, do estudante.

O descontentamento ou a satisfação que o aluno sente com as opções que a sua família toma ou pretende tomar em seu nome, com a forma como se sente integrado e apoiado pela escola e pela sociedade, vivendo o presente e encarando o futuro com mais ou menos tranquilidade, interfere fortemente com a vontade que tem de aprender, com a sua motivação, com os esforços que vai despende na escola.

Acredita-se que a escola, só por si, é capaz de resolver os desequilíbrios existentes entre os vértices do triângulo. Das três, é a organização que mais facilmente poderá adaptar-se às mudanças, respondendo ao que lhe é pedido pelas famílias e pela própria sociedade. As famílias mantêm-se com os seus equilíbrios, mais ou menos conseguidos, as suas responsabilidades, mais ou menos cumpridas. A sociedade mantém-se exigente, mutante consoante a diversidade dos factores económicos, culturais, políticos, históricos, que a

afectam, insistindo que a escola é que tem de a seguir, tem de mudar em favor da sua própria mudança, como um serviço escravo da sociedade.

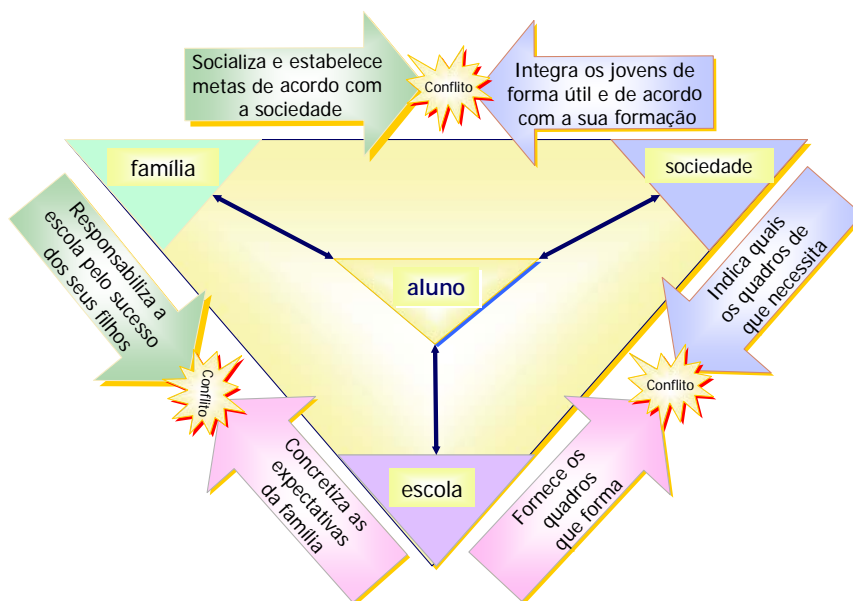


Figura 15 - A pirâmide conflitual que se estabelece entre a Escola, a Família e a Sociedade, quando se discute a responsabilidade social da educação escolar (adaptado de Candeias, 2001)

O triângulo conflitual desenhado entre a Escola, a Família e a Sociedade sente-se fortemente quando a escola identifica os problemas que a afectam e para os quais tem de encontrar vias de resolução. Não há estruturas sociais suficientemente eficazes para resolverem as graves situações sociais que surgem e que influenciam a escola, como a pobreza, a solidão, a doença, o consumo de estupefacientes. Não há forma de encontrar parceiros capazes de lutar com eficácia contra o racismo, as desigualdades económicas, os valores do consumismo. O mesmo acontece quando os professores procuram perceber quais as prioridades que devem ser tidas em conta no desenho do projecto curricular de uma turma. Fala-se de falta de acompanhamento das famílias para a criação de hábitos de estudo, para a comunicação correcta em Língua Portuguesa, para a manutenção de hábitos de vida saudáveis, nomeadamente no âmbito da alimentação e da higiene pessoal.

No princípio de cada período lectivo é uma constante ouvir os professores queixarem-se do que os alunos esqueceram durante as interrupções escolares. Esse esquecimento não se refere apenas aos conteúdos explorados nas aulas mas também às aprendizagens do saber estar e do aprender a aprender. São repetidas frases como: "Já voltou a desorganizar os horários: chega à escola cheia de sono porque só o mandam para a cama muito tarde.", "Os alunos passaram as férias a ver aquela telenovela e vêm cá com umas ideias...", "Ele disse-me que não vale a pena estudar porque os que andaram na universidade estão desempregados e ele ganha muito

dinheiro nas férias a trabalhar como pedreiro e para ser pedreiro não é preciso estudar”.

A vida da escola poderia ser bastante mais fácil se existisse uma real comunidade educativa!

O movimento criado em Portugal, nas décadas de setenta e oitenta, com a intenção de fazer mudar a escola em função do despertar da democracia e, conseqüentemente, das exigências da sociedade, implicou medidas urgentes e eficazes. Foi realmente encontrado um conjunto de respostas rápidas mas, muitas vezes, estruturadas em recursos frágeis e, por isso, não contendo as características que permitiriam que encetassem uma dinâmica de desenvolvimento adequada aos públicos e aos tempos. O maior dos esforços foi a criação de condições para que um número tão grande de alunos pudesse estudar, isto é, a construção de escolas e a formação de professores.

Tratou-se de um projecto grandioso, tendo em conta os meios envolvidos e os efeitos que se previa serem conseguidos. Carneiro (2004) referindo-se aos resultados desse movimento de valorização da educação, que foi feito pensando em todos os portugueses, diz:

O progresso educativo foi, a muitos títulos, impressionante. A escolarização de crianças e jovens conheceu um desenvolvimento exponencial. Temos hoje, na prática, 100% de cada *coorte* geracional integrada no ensino básico, cerca de 70% retida até ao final do secundário e mais de 30% a frequentar estudos pós-secundários. São indicadores que, sem margem para dúvidas, comparam bem com as médias estatísticas da União Europeia. O parque escolar - desde o pré-escolar ao universitário - cresceu de forma espectacular, cobre de forma muito mais harmoniosa o território, e obedece a critérios de qualidade compatíveis com padrões internacionais. A esmagadora maioria dos nossos professores e educadores é profissionalizada (p.9).

Esta visão apresenta uma perspectiva muito optimista porque compara o que existia em Portugal no início dos anos sessenta e o que existe no princípio do novo milénio. A comparação de dados internos faz realmente pensar que foi um esforço com resultados positivos. No entanto quando comparado com os outros países da Comunidade Europeia, Portugal ainda está distante de um lugar confortável e apesar de ter levado à escola milhares de crianças e de jovens, também foi responsável por feridas e cicatrizes resultantes das formas apressadas encontradas para o concretizar, nomeadamente a falta de uma

prática sistemática de avaliação dos processos e dos resultados. Freitas, afirma (2000): “Como não houve um acompanhamento sério das medidas que iam sendo tomadas, o desenvolvimento do processo mostrou contradições e incapacidades para assumir com firmeza uma linha de conduta em defesa de princípios estabelecidos”. (p. 2)

Passados vinte anos e inúmeros movimentos reformistas ou reorganizadores surgiu a Lei de Bases da Educação e a esperança em encontrar a coerência do Sistema Educativo. É verdade que esses vinte anos foram caracterizados por banhos de informação e de discussão de concepções. O Ministério da Educação, habituado ao sucesso de um sistema escolar nacional centralizado que vigorava desde a segunda metade do século XIX, “datando daí estruturas, órgãos e procedimentos que duraram até aos nossos dias” (Formosinho, 2005, p. 15), viu-se perante um conjunto de dificuldades que não se resolvia nem pela impessoalidade nem pela uniformidade, duas das condições da racionalidade administrativa, tomando consciência das suas vertentes negativas, como é ainda referido por Formosinho, ao enunciar as desvantagens técnicas e políticas da centralização:

[O] gigantismo do aparelho administrativo central é dispendioso e gera ineficácia e demora nas tomadas de decisão; a multiplicidade dos problemas de uma sociedade cada vez mais complexa já não permite a sua resolução apenas através de decisões pré-feitas baseadas em tipificações da realidade (p. 16).

O elevado número de alunos, escolas e professores que o Ministério da Educação tem de organizar, as variadas vertentes de que se revestem os processos de ensinar e de aprender e, sobretudo, o descontentamento que sobressai dos que frequentaram a escola e não sentiram o efeito na melhoria da sua qualidade de vida, leva a tentativas de descentralização do poder do Estado na organização da educação nacional, caracterizadas umas vezes por uma dinâmica mais acentuada no que concerne ao respeito pelos direitos e liberdades locais e outras vezes recuando, diminuindo as margens de autonomia das escolas.

Os professores conviveram com este tipo de experiências, com a mutação do sistema educativo, através do conjunto de directivas que todos os anos

tinham de gerir, compreendendo ou não, as razões que levavam ao aparecimento dessas normas, tendo ou não vontade de as colocar em prática.

A Reforma Curricular de 1989 foi um desses momentos importantes de indução na mudança da escola. Apesar do nome, essa reforma não introduziu alterações relevantes a nível do currículo, como refere Freitas (2000)

[N]ão houve em 1989 uma reforma curricular porque apesar de nos finais da década o(s) conceito(s) de currículo estarem já suficientemente disseminados, sobretudo ao nível dos decisores em política educativa, havia ainda quem pensasse apenas na relação currículo - programas de disciplinas, valorizando estes. No fundo, a reforma curricular foi essencialmente uma reforma de "programas", e assim o entenderam os professores, porventura mesmo os mais bem preparados. (p. 2)

Este ponto de vista permite compreender que o próprio ministério não clarificava se *currículo* e *programas* deveriam ser vistos como uma entidade única ou como dois corpos interdependentes embora com hierarquias diferenciadas. Acreditar que *currículo* e *programas* tinham o mesmo significado, era a realidade conceptual predominante em muitas escolas do país. É ainda de referir que os programas não obedeciam a uma visão integradora. O programa de cada disciplina representava uma unidade e o currículo correspondia à soma desarticulada dos programas. Na generalidade, os professores mantinham um estatuto de obediência a decisões tomadas centralmente e não construíam, não reivindicavam, um espaço de gestão curricular maior que as pequenas decisões que tomam dia a dia, na sala de aula. É nesta linha que Freitas afirma:

O exemplo tantas vezes referido ... da concretização da "Área-Escola", mostra como não era possível, então, contar com a escola (entenda-se os seus professores) para gerir um currículo. Mesmo naquelas escolas onde houve algum êxito pode duvidar-se da sua eficácia pedagógica (muitas vezes o "folclore" que acompanha certas realizações disfarça a sua inutilidade). (2000, p. 2)

O currículo é um campo de estudo e o seu significado depende e define uma determinada realidade, e acaba por se expressar por concepções directamente relacionadas com perspectivas psicológicas, sociológicas, epistemológicas e pedagógicas (Alonso, 1996) e, por isso, existem razões profundas

para que no final do século XX os professores pudessem não estar preparados para gerir um currículo, como refere Freitas. Este ponto de situação é importante para se compreender o conhecimento dos professores quando surgem outras orientações relacionadas com a gestão do currículo, como aconteceu com a Gestão Flexível do Currículo e a Reorganização Curricular.

Apesar de o termo *currículo* ter sido utilizado desde a Antiguidade⁶⁰, é no século XX que a sua discussão passa a influenciar a organização das nossas escolas e os processos de ensino e que, assim, *currículo* toma forma como termo pedagógico. Apesar de estar em debate há mais de cem anos, em Portugal começou a ser introduzido no discurso dos educadores nos anos setenta e é só no primeiro ano do novo milénio que surge o *Currículo Nacional*. A origem dos estudos curriculares em Portugal situa-se na realidade criada com a *massificação escolar* e com a institucionalização da educação obrigatória pós-primária, aprofundando-se com a necessidade de descentralizar as decisões educativas, ao atribuir às escolas responsabilidades nas opções curriculares. Os debates sobre o significado e a função do currículo estenderam-se a um grande número de professores quando, a partir de 1996, o Ministério da Educação difundiu o documento *Reflexão Participada dos Currículos*, entre as escolas do ensino básico e secundário.

Entre os anos setenta e os finais dos anos noventa, o conceito de currículo foi ganhando importância entre as pessoas que discutiam a educação, especialmente ao nível do Ministério da Educação e das instituições de ensino universitário dedicadas à formação de professores. Como se pode perceber passaram vinte anos antes que a discussão sobre o currículo passasse de núcleos restritos para dentro de todas as escolas portuguesas.

Ao longo desses vinte anos deram-se alguns movimentos que foram decisivos para a crescente discussão das concepções sobre o currículo:

- A participação de elementos do Ministério da Educação e das Universidades em conferências internacionais onde foram abordadas concepções sobre o currículo; esta participação permitiu que os investigadores presentes se sentissem motivados para trazer o conceito para o seu

⁶⁰ A ideia de currículo vem da Grécia Antiga e significava literalmente um percurso, um caminho, referindo-se aos trilhos em que decorriam as competições de corrida.

ambiente de trabalho e iniciassem a sua compreensão em face da realidade portuguesa.

- As pessoas que foram, de alguma maneira, iniciadas na abordagem do currículo, disseminaram os seus conhecimentos (e as suas dúvidas) nos grupos de trabalho em que estavam integradas, nas acções de formação que realizaram e nos textos que publicaram.
- Vários professores pertencentes às *novas* universidades (criadas na década de setenta), responsáveis pela formação inicial de professores, concluíram pós-graduações nos Estados Unidos da América, onde o conceito de currículo era considerado central e trouxeram consigo, para as disciplinas de que eram responsáveis, abordagens curriculares que enriqueceram as aprendizagens dos futuros professores. Os primeiros professores a beneficiarem desta formação inicial terminaram os seus cursos nos finais dos anos setenta.
- Devido a uma maior facilidade, em termos políticos, nos contactos internacionais e em termos tecnológicos, nos meios de comunicação, foi possível a divulgação de bibliografia variada, especialmente em língua inglesa, o que permitiu que os interessados aprofundassem os seus conhecimentos e construíssem argumentos fortes sobre as concepções curriculares que melhor respondessem à realidade educativa portuguesa.
- Outra situação a salientar prende-se com a atenção crescente que o Ministério da Educação deu, nos anos oitenta e noventa, à opinião dos especialistas em Ciências da Educação, construindo sobre o resultado dessas consultas, muitas das propostas de mudança que lançaram às escolas. (Formosinho, 2005)

Durante cerca de vinte anos tivemos em Portugal duas realidades que foram ocupando espaços diferentes à medida que nos aproximávamos do fim do século:

- Por um lado, um ministério da educação centralizador, obrigando a uma obediência das escolas, com uma postura de dominação que,

na generalidade, os professores, os alunos e os pais dos alunos aceitavam.

- Por outro lado, o aumento gradual do número de professores de todos os graus de ensino, detentores de um conhecimento crescente sobre outras posturas na organização do sistema educativo, sabendo que era possível e desejável que os intervenientes nos processos educativos substituíssem a sua obediência por uma atitude reflexiva, crítica, de participação activa, personalizadora da aprendizagem.

Enquanto nas universidades se discutiam formativamente o conceito de *currículo* e as implicações da sua evolução, no ministério da educação a ideia de *currículo* confundia-se com a de *programa*, ou seja, com um conjunto de indicações a que o professor tinha de obedecer para que os seus alunos realizassem as aprendizagens obrigatórias em cada disciplina e em cada ano de escolaridade. Existia um programa por cada disciplina e não se defendia a ideia de integração. Cada programa constituía-se como uma unidade independente, estruturada segundo uma concepção de racionalidade técnica tão estreita que era possível prever o que estavam a aprender os alunos do mesmo nível de ensino, em qualquer altura do ano escolar. É a essa realidade que Pacheco (2002) se refere quando diz que estamos

na presença das teorias de engenharia curricular ou dos modelos fechados. Tais concepções funcionalista e estruturalista reforçam a definição de currículo como programa definido em termos nacionais e implementado de modo estandardizado em todas as regiões e escolas, de modo a salvaguardar a legitimidade normativa e a racionalidade técnica no processo de desenvolvimento curricular ... assumindo o Estado um papel activo na construção dos produtos curriculares e na sua regulação. (p. 3)

Como foi referido anteriormente, as ideias começaram a mudar e o espaço de debate alargou-se conquistando mais adeptos entre os decisores nacionais.

Segundo Formosinho (2005), até 1986, em Portugal, “não ocorreu, ao nível da administração do sistema escolar, no que respeita às escolas primárias e secundárias, nenhum processo de descentralização nem nenhum proces-

so sistemático de desconcentração territorial” (p. 106)⁶¹.

É a partir dessa data, pela publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, que têm lugar alguns movimentos que pretendem contrariar a tendência centralizadora do Estado, nomeadamente a abertura de espaços de debate e reflexão sobre a escola que se pretende e os efeitos que ela deve ser capaz de mediar. Estes movimentos, agrupados de forma generalizada como reformas educativas,

têm-se voltado intensamente para o “local”, através das ideias de descentralização, participação, autonomia, projecto, contrato, parceria e outras, quer como estratégia de recuperação, por parte do Estado-nação, da confiança e legitimidade que viu abalada a partir dos anos 60-70⁶², quer como forma de resolução de problemas cada vez mais complexos com que se começaram a deparar os sistemas educativos (Formosinho, 2005, p. 106).

Referindo-se à difusão do documento “Orientações Curriculares para a Pré-Escolar” e a “Reflexão Participada dos Currículos” e no âmbito do Projecto da Gestão Flexível do Currículo, Freitas diz:

Estes dois projectos permitiram que, lentamente - e não poderia nem deveria ser de outro modo - os professores portugueses comesçassem de facto a reflectir sobre o(s) conceito(s) de currículo, ao mesmo tempo que provocavam o aparecimento de algumas obras de divulgação e uma grande quantidade de acções de formação, seminários, conferências, que são indispensáveis para a consolidação dos princípios básicos que suportam a Gestão Flexível do Currículo. Ao mesmo tempo, os órgãos centrais do Ministério da Educação promoveram a celebração de protocolos de acordo com as instituições de ensino superior com a intenção de estas colaborarem no processo (2000, p. 4)

Hoje, o conceito de currículo engloba mais do que a decisão do que os alunos devem aprender para se prepararem para a vida. Hoje, o currículo é a própria vida, o momento presente de cada uma das crianças ou dos jovens que aprendem, interpretado a partir do saber desenvolvido pela escola. Não se fala só de futuro mas também de presente, não se fala só do que os alunos

⁶¹ O autor refere que a reforma de Veiga Simão integrou um processo de diferenciação funcional das direcções-gerais que foi basicamente um processo de desconcentração funcional

⁶² Este abalo na confiança foi produzido pelo desabamento da crença de que apenas ao Estado competia cumprir a igualdade de oportunidades pela constatação dos resultados dessa acção centralizadora

devem aprender mas, também, do que os alunos querem aprender.

Actualmente falar de currículo é englobar tanto as decisões ao nível das estruturas políticas como as decisões tomadas ao nível das estruturas escolares locais, integrando, de forma coerente, orientações com carácter geral, nacionais, e orientações que foram construídas a partir do estudo das pessoas a quem se destina, tendo em vista as suas necessidades.

Nesta perspectiva pode-se referir Zabalza, que considera o currículo como

o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc., que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano. (1992, p. 12).

Outro exemplo é o conceito defendido por Freitas (2005) que define currículo como “tudo o que a escola organiza no sentido de promover experiências de aprendizagens para o desenvolvimento dos seus alunos”⁶³. Esta visão de currículo coloca muita da responsabilidade curricular na escola, no seu poder de decidir e de avaliar as decisões tomadas.

O Departamento de Educação Básica promoveu, no ano lectivo de 1996/97, um trabalho de reflexão em torno dos currículos do Ensino Básico, no sentido de integrar a voz dos professores e outros parceiros (a comunidade científica educacional, por exemplo) no desenho de medidas capazes de melhorar a qualidade e a eficácia desse nível de ensino, face aos múltiplos problemas que as escolas estavam a viver e à falta de resposta da educação formal relativamente às exigências sociais e profissionais. Esta reflexão integrava-se num quadro de política global para a melhoria geral do sistema educativo, com a preocupação de uma convergência entre os vários ciclos de escolaridade, desde a Educação de Infância até ao Ensino Secundário.

A reflexão sobre os currículos do Ensino Básico teve um primeiro momento em que foi pedido a todas os professores que fizessem uma análise sobre os processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos nas suas escolas, identificando, em termos curriculares, os aspectos que precisavam de ser modificados. Essa reflexão foi apoiada por um conjunto de documentos forne-

⁶³ http://curriculoecultura.blogspot.com/2005_10_02_curriculoecultura_archive.html

cidos pelo Departamento de Educação Básica e foi acompanhada, em variados locais e momentos, por elementos do Departamento ou pelos seus convidados. Dessa reflexão resultaram inúmeros documentos que mostravam a visão de cada escola e, como foi prometido, a partir dessas reflexões, foi elaborado, por uma equipa de investigadores⁶⁴, um Relatório-síntese comentado.

No segundo momento do processo, os professores foram desafiados a debruçarem-se sobre esse relatório e “a continuarem a reflectir sobre o que é importante que as crianças portuguesas, no limiar do século XXI, aprendam enquanto cidadãs de um país democrático”⁶⁵, tendo sido claramente definido que a problemática a analisar “não pode ser confundida com um debate sobre eventuais alterações de textos programáticos das disciplinas - aspecto em que se centraram até ao presente as mudanças designadas por curriculares no sistema educativo português” (Roldão *et al.*, 1997, p.10).

Desta maneira foram abordados alguns aspectos essenciais para a definição de um quadro conceptual que poderá ser gerador da inovação. É neste contexto que é referido que a reflexão nas escolas não se deverá centrar na alteração dos programas porque essa não é a questão em jogo, essa não é a forma actual de entender a mudança curricular, embora o tenha sido no tempo da Reforma Educativa, “sem que essas alterações tenham influenciado de forma relevante as práticas de ensino” (Roldão, 1997, p.11). Assim, um documento oficial estabelece fronteiras para a reflexão e simultaneamente alarga-as dizendo que não eram os mesmos princípios que iriam permitir o desenho da inovação para a educação portuguesa.

Os programas⁶⁶ tinham perdido o lugar de organizadores únicos do trabalho da escola. Em contrapartida tornam-se centrais as aprendizagens a realizar pelos diversos públicos a que se destinam as finalidades curriculares da escola, mediante decisões específicas, contextualizadas, tomadas pelas pró-

⁶⁴ A equipa que elaborou o *Relatório do Projecto Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico* foi constituída por Maria do Céu Roldão, Luísa Nunes e Teolinda Silveira, tendo o apoio de um grupo de trabalho do Departamento de Educação Básica, coordenado por António José Correia.

⁶⁵ *In* Nota Prévia do Relatório sobre o *Projecto de Reflexão Participada dos Currículos do Ensino Básico* (1997)

⁶⁶ É de salientar que os programas, perdendo a centralidade do desenvolvimento curricular, não são anulados, mas sim colocados como orientadores dos processos, devendo ser geridos com flexibilidade.

prias escolas e não por um organismo central, desconhecedor das realidades locais. É assim definido claramente que, no novo quadro de inovação curricular, o cumprimento de programas pelos professores não é suficiente para garantir que os alunos aprendam o essencial e, quando são referidos os alunos, o significado está em *cada um* dos alunos da escola.

Apesar de poder parecer pouco importante e, até, pouco lógico, esta distinção entre o ensinar e o aprender, no interior das escolas, pode constituir uma diferença apreciável quanto à organização do trabalho.

Ao longo do tempo em que os programas tinham de ser cumpridos de acordo com um conjunto de regras que organizavam o tempo, o espaço e os assuntos que os alunos deviam de aprender, as escolas muniram-se de um conjunto de instrumentos reguladores que lhes permitia exercer o controlo interno das exigências emanadas pelo órgão central.

Esses instrumentos foram utilizados durante várias décadas e dificilmente podem ser apagados das rotinas. Alguns deles foram responsáveis pelo afastamento da dualidade existente entre ensinar e aprender. É o caso das reuniões periódicas que se davam entre os professores da mesma disciplina e do mesmo nível de ensino e em que era obrigatório fazer um relato sobre o que já tinha sido ensinado e o que faltava ensinar. Para que as respostas fossem rápidas e facilmente compreendidas por todos, os programas eram vividos segundo a interpretação feita pelos autores dos manuais escolares e assim, estavam divididos em unidades didácticas ou capítulos. Os professores informavam das unidades ou dos capítulos já leccionados e esmeravam-se para responderem em grupo, em uníssono, todos imprimido o mesmo andamento ao seu ensino. Quando se atrasavam, a angústia era enorme porque se sentiam fora do grupo, apesar de se desculparem com as características dos seus alunos. Quando se adiantavam, logo os colegas faziam o possível para que a diferença desaparecesse na reunião seguinte. Era muito raro encontrar um professor que não se sentisse obrigado a esta uniformidade de acção. Aliás, quando surgia, os outros professores tratavam de o convencer a entrar na fila e no ritmo. Manter uma individualidade era um exercício difícil, de grande esforço e teimosia. Com esta forma de orientação dos processos de ensino e a diversidade de alunos que existiam dentro das turmas era difícil encontrar uma relação directa entre o que ensinava o professor e o que aprendia o aluno. Ouvi muitas frases como “tive de passar à frente porque já estava a ficar atrasado no programa” ou “dei esse assunto mais depressa porque é muito difícil para os alunos” ou “eles não sabem fazer contas de dividir mas isso não é culpa minha e tenho de continuar com a matéria”. Ou ainda “não posso tratar desse assunto porque não tenho tempo para cumprir o programa”. Esta última frase é muitas vezes repetida durante a implementação dos projectos curriculares de turma.

Assim, quando um documento distribuído e analisado em todas as escolas do país chama a atenção para a relação intrínseca que se tem de estabelecer entre o ensino e a aprendizagem e que os alunos ocupam o centro das preocupações, poderá iniciar um movimento de quebra das rotinas da uniformidade e da obediência não crítica dos professores.

No Relatório sobre a Reflexão participada sobre os Currículos do Ensino Básico foram ainda apresentadas outras ideias geradoras de uma política de educação situada num patamar superior da que tinha sido seguida até aí no que concerne à responsabilização dos autores locais da educação, como é exemplo:

- A forma das escolas enfrentarem a complexidade crescente da realidade social, cultural e económica onde se integram as crianças e os jovens, passa pelo desenvolvimento de estratégias e de projectos curriculares contextualizados geridos pelas escolas e, obviamente pelos professores dessas escolas.
- A resolução dos problemas⁶⁷ que a escola enfrenta implica “o investimento crescente em decisões e práticas curriculares colaborativas, dos docentes nas escolas, adequadas aos alunos com que trabalham” (Roldão et al., 1997, p. 11).

Neste Relatório também são apresentados os princípios orientadores do Projecto de Reflexão Participada. Repare-se que este é já o segundo momento em que se solicita aos professores que, tendo em conta um conjunto definido de princípios, expressem uma opinião colectiva construída a partir de uma análise colaborativa a desenvolver nas suas escolas. Quando se fala em *Inteligência da Escola*, pode-se perceber que é nestes momentos de construção, em que surge uma opinião colectiva, baseada em processos de análise colaborativos, que ela encontra espaço para se desenvolver.

A Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico criou as condições para que cada escola se consciencializasse da importância da sua

⁶⁷ Indicados no Relatório como sendo problemas: “a diversidade de situações sociais e culturais dos alunos, a rapidez e desactualização dos saberes e da informação, o acesso fácil a uma informação superabundante com insuficiente domínio de saberes instrumentais para a seleccionar e interpretar” (p. 11) poderão servir de organizadores para uma reflexão futura sobre os efeitos que a mudança curricular pode ter tido nas dimensões referenciadas.

opinião como especialista nos processos de ensino-aprendizagem e da utilização de procedimentos colectivos de análise e de decisão capazes de levarem a um conjunto de intenções educativas únicas, partilhadas.

A *Inteligência da Escola* manifestou-se na elaboração dos documentos que levaram à construção e divulgação deste relatório e continuará a manifestar-se no próximo passo do Projecto. Alguns dos princípios orientadores divulgados remetem claramente para o reconhecimento e a utilização dessa *Inteligência Colectiva*:

- os professores são convidados a expressar o que consideram ser essencial no currículo por ser reconhecido o saber teórico e prático que possuem;
- os professores deverão participar com o seu saber disciplinar, em grupos multidisciplinares, para o debate do que deverá constituir-se como o conjunto de aprendizagens nucleares a nível nacional⁶⁸;
- as escolas deverão reflectir sobre “modos de trabalhar conjuntamente com os currículos, numa lógica de escola e de tomadas de decisão contextualizadas” (Roldão, 1997, p. 14).

Do mesmo modo, o sistema de flexibilização da gestão curricular nas escolas dos três ciclos de Ensino Básico, esperado como produto deste processo de reflexão, assenta em princípios que são também potenciadores do desenvolvimento de uma *Inteligência Escolar Colectiva*. A gestão diferenciada do currículo estabelece diferentes níveis de decisão curricular, dando atenção especial ao da escola, onde têm de ser tomadas decisões sobre as finalidades, as metas, os objectivos, as estratégias individuais e colectivas que criam as condições para que os alunos dessa escola aprendam o que lhes é significativo. Essa tomada de decisões implica movimentos colaborativos e resoluções colectivas que são o espelho da *Inteligência da Escola*. Quanto mais as decisões se aproximam das necessidades dos alunos e da utilização eficaz das potencialidades da escola e da anulação ou enfraquecimento dos constrangimentos, mais a escola mostra o desenvolvimento da sua *Inteligência*, em função de cada uma das suas manifestações particulares, agindo em conjunto.

⁶⁸ Neste debate também participam as associações profissionais e científicas e as instituições de ensino superior.

Incluído nos resultados que se esperam desta reflexão participada está, também, a “previsão de modos de articulação entre esse currículo nuclear comum⁶⁹, e os projectos diferenciados de gestão e as opções curriculares específicas, a decidir por cada escola ou grupo de escolas” (Roldão, 1997, p. 15). Novamente, são aqui valorizadas as competências da escola para a construção de um projecto curricular estruturado nas orientações emanadas dos documentos oficiais e essas competências passam por os professores terem uma postura de abertura à discussão, à reflexão e à tomada de decisões em conjunto. Passa, também, por um conhecimento profundo do contexto em que se vai desenvolver o currículo para que este se transforme num projecto único. Continua-se a falar de *Inteligência Colectiva* porque todos estes processos complexos são impossíveis de se realizarem perante posições individualistas ou parcamente articuladas.

Como se compreende, o lançamento da Gestão Flexível do Currículo criou um espaço em que eram valorizadas a *visão*, a *voz* e a *vontade* dos professores como especialistas em ensinar. Foram dados, às escolas, níveis de autonomia que lhes permitiram ensaiar a sua Inteligência Colectiva, caso o conseguissem, mergulhados como ainda estavam em rotinas individualistas.

Esta investigação nasceu nesse tempo e prolongou-se para o tempo seguinte, quando, a pouco e pouco, os níveis de autonomia foram apertados e diminuídos à custa da produção de legislação uniformizadora dos procedimentos organizacionais e curriculares.

⁶⁹ Outro dos resultados desta Reflexão é o “estabelecimento de um *corpus* nuclear de aquisições/aprendizagens comuns, a assegurar a nível nacional, no quadro dos programas em vigor” (Roldão, 1997, p.15)

IV Parte - Construindo o projecto, passo a passo

9.º PASSO

A Mudança da Escola como Projecto

Introdução

Como já se referiu anteriormente, a mudança implicada, quer na Gestão Flexível do Currículo, quer na Reorganização Curricular, estrutura-se na partilha da decisão curricular entre um centro nacional e cada centro local de aprendizagem, a escola ou o agrupamento de escolas. Em causa coloca-se a validação de um binómio curricular (Roldão, 2001) que se estabelece entre o centro nacional de decisão e cada uma das escolas, detentoras da autonomia que permite aos professores serem construtores, mediadores do currículo e não meras *máquinas* de obediência curricular. Assim, as escolas têm de assumir a responsabilidade de construírem o currículo que melhor responda às necessidades e às condições do seu contexto, existindo um referencial nacional comum como eixo orientador.

Foram também já referenciados os três níveis de decisão curricular (Alonso, 1994) que se estabelecem como resposta processual a este modelo de autonomia educativa:

- um nível *macro*, da responsabilidade do centro ministerial nacional, definindo um projecto global, desenhado para todos os que frequentam o ensino básico do país;
- os níveis *meso* e *micro*, agora da responsabilidade da escola (ou de um conjunto de escolas bem definido, como é o caso do agrupamento), desenhando um projecto curricular para os alunos que a frequentam, quer entendidos como grande grupo, os alunos da escola, quer como pequeno grupo, os alunos da turma.

O binómio curricular estabelece-se entre o projecto nacional e o projecto de escola.

Ao se referenciar a escola como centro de decisão curricular integra-se, no grupo decisório, não apenas os professores, como especialistas do desenvolvimento do currículo, mas todos os interlocutores do processo educativo. A

escola com projecto curricular é uma escola em que todos têm *visão, voz e vontade* e, por isso, um sentido colectivo para as suas acções, enquanto mediadores ou actores dos processos de aprender.

É na construção do projecto curricular que se identificam as dimensões da inteligência da escola assim como as formas mais ou menos complexas em que se manifestam. Senão, repare-se:

- A *Inteligência Contextual* é essencial para que as pessoas da escola sejam capazes de definir finalidades e metas e desenhar estratégias concorrentes com as qualidades e as necessidades da escola. A construção do projecto curricular de escola exige, por parte dos professores, o conhecimento e a compreensão das linhas orientadoras nacionais, regionais e locais e a identificação clara das características do contexto a que se destina o projecto. O conhecimento necessário, mesmo que constitua uma bagagem individual, tem de ser recolhido, analisado, interpretado e avaliado através de processos de partilha e cooperação e autocrítica, constituindo manifestações da inteligência contextual. Quanto mais desenvolvida for a inteligência contextual de uma escola mais facilmente se realizam os processos de construção do projecto e mais adaptadas se mostrarão as acções na concretização das metas desenhadas. A integração da escola na comunidade, na que é vizinha da escola, e na comunidade alargada, mais abrangente, depende, também, do desenvolvimento desta inteligência, assim como a capacidade para aceitar novas ideias que venham do interior ou do exterior.

- A *Inteligência Estratégica* manifesta-se na forma como as pessoas da escola são capazes de planificar as acções necessárias para a mudança da escola. Essas acções são caracterizadas por duas vertentes:

- a da cooperação - porque se trata de acções que integram o colectivo e o individual e não podem subsistir isoladamente;
- a da visão - porque articulam o conhecimento do passado para conseguirem viver o presente mas projectando o futuro.

A ideia de estratégia vem da visão e da acção colectiva que se cria de acordo com a vivência de um presente que é um passo para o futuro, antecipando as consequências e contando com elas.

- A *Inteligência Académica* que se manifesta na preparação do desen-

volvimento do currículo, na selecção de competências e conteúdos, na construção dos eixos de integração curricular, na valorização dos comportamentos individuais e colectivos que mostram aprendizagens efectivas e significativas. Esta inteligência é responsável pelo valor atribuído ao currículo da escola e pela qualidade dos resultados, nomeadamente no quadro do desenvolvimento de cada aluno. Mais uma vez não há lugar para a acção individual do professor ou do aluno a não ser que faça parte da grande rede de processos de aprender e de ensinar dos quais fazem parte a partilha dos saberes.

- A *Inteligência Reflexiva* manifesta-se na capacidade que as pessoas da escola têm de analisar os dados que recolhem, de os analisar contando com o conhecimento profundo que têm de si, dos outros e da escola como organização educativa, aprendendo com essa análise. Essa será a forma de apoiar não apenas o desenho do projecto mas também a sua avaliação e reformulação. Alarcão (2001) diz que uma escola *que se pensa a si própria*, não ignora os seus problemas e envolve todos os seus elementos nos processos de análise e de decisão, sendo capaz de identificar as aprendizagens que daí resultaram. Uma escola *que se pensa* é uma escola que aprende.

- A *Inteligência Pedagógica* permite que as pessoas se sintam numa organização aprendente, aprendendo a aprender e aprendendo com o aprender, isto é, a aprendizagem faz-se com os processos e com os resultados de ensinar e de aprender. As pessoas da escola centram-se no objectivo central da organização: o desenvolvimento dos estudantes, em termos da conquista de um conjunto de saberes organizados e com sentido para o aluno e para a comunidade a que ele pertence através de um projecto curricular suficientemente abrangente para ser um projecto de escola e tão específico que possa ser adequado a cada aluno.

- A *Inteligência Colegial* manifesta-se na capacidade que as pessoas da escola têm de trabalhar em conjunto, valorizando os seus grupos e os resultados do seu empenho colectivo o que é essencial para a construção de um projecto que é representativo das ideias e das intenções de um colectivo. Os professores, através da sua pertença a vários grupos pedagógicos que, apesar dos seus papéis diversificados, têm uma missão comum, estão especialmente implicados na manifestação desta dimensão da inteligência.

- A *Inteligência Emocional* está no centro dos processos reflexivos e colaborativos que estruturam a construção do projecto porque as emoções influenciam qualquer tomada de decisões, qualquer avaliação. A aprendizagem está directamente relacionada com os interesses de cada um e, por isso, os projectos curriculares têm de possuir uma forte vertente emocional para que respondam aos públicos para que são criados. É o desenvolvimento da inteligência emocional que permite a valorização dos sentimentos, dos afectos e das vozes de todos, respeitando o individual no seio dos grupos.

- A *Inteligência Espiritual* desenvolve-se com a centralidade dada aos valores pessoais, sociais e culturais, com a sua integração no currículo, criando-se tempos, espaços e razões para os analisar e debater. Um projecto curricular não existe sem que exista um lugar para cada pessoa pensar sobre si integrada num conjunto mais alargado de pessoas e de coisas.

- A *Inteligência Ética* manifesta-se na construção do currículo em todas as suas vertentes porque se relaciona directamente com os direitos e os deveres de alunos, professores e todas as pessoas que participam nos processos de aprendizagem. A inteligência ética desenvolve-se quando a escola se rege por princípios de justiça e de equidade o que se relaciona directamente com o desenvolvimento de um currículo amplo e equilibrado, na visão de qualquer aluno. O acesso ao conhecimento tem de estar ao alcance de todos os estudantes, qualquer que seja a sua maturidade, o que poderá ser conseguido através de recursos diversificados e de estratégias diversas.

- A *Inteligência Cultural* manifesta-se quando a construção do currículo tem em conta a diversidade cultural existente na escola, valorizando os aspectos de cada cultura e não tornando a que é dominante na escola e na comunidade como a única possível.

Todas as dimensões da inteligência da escola estão intrinsecamente unidas, constituindo um corpo único. Exemplos que são dados para uma, também são válidos para outra e todos se encontram nos momentos de construção do projecto curricular de escola e de turma. Como se percebe, as várias dimensões da Inteligência Colectiva têm de actuar integradamente para que a escola seja entendida como inteligente. A falta de qualquer uma dessas dimensões provoca uma ruptura conceptual que influencia negativamente a

construção do projecto, ou, melhor, que impede a construção do projecto.

É nesse campo complexo de reflexão, investigação e acção, que se manifesta a Inteligência da Escola, em função de um caminhar colectivo que se considera muito mais do que a soma dos caminhos individuais de cada um dos intervenientes nos processos de aprender e de ensinar, entre conquistas e derrotas, avanços e recuos, dores de crescimento.

O que pretendo a partir deste momento é identificar a multiplicidade de aspectos de que se reveste a inteligência da Escola da Torre, compreender se são compatíveis com a construção do seu projecto.

9.1 A opção pela Gestão Flexível do Currículo

Quando a Escola da Torre estudou a ideia de experimentar a Gestão Flexível do Currículo tinha um propósito respeitado por todos, pelo menos a nível da intencionalidade, e já presente no projecto educativo aprovado antes de ser tomada essa decisão: ser uma *escola inclusiva*. Esta exigência tinha sido identificada a partir da tomada de consciência sobre a diversidade das necessidades dos alunos que a frequentavam.

A Escola é uma escola urbana, neste momento sobrelotada e multicultural. Integra um número considerável de alunos que revelam pouca motivação pela oferta educativa, comportamentos indesejáveis e tendência para o abandono escolar. A área de influência da Escola inclui bairros sociais dos mais complexos da cidade, em acelerado crescimento. (Freitas & Araújo, 2000, p. 8)

Alguns professores da Escola, essencialmente do conselho executivo e do conselho pedagógico, tinham percebido que era necessário introduzir fortes mudanças na dinâmica escolar para que realmente fosse possível falar de uma *escola para todos*. As tentativas feitas anteriormente não tinham dado resultados satisfatórios. A atenção que era dada a cada aluno não parecia ser suficiente para o cumprimento da finalidade da escola e a prova disso eram as dinâmicas identificadas nas práticas de ensino e de aprendizagem:

- a utilização de metodologias centradas no trabalho do professor e não na aprendizagem realizada pelo aluno, desenvolvendo um ensino igual para todos, *massificado*;

- a valorização de uma *cultura dominante, elitista*, que dificultava a aprendizagem dos que não estão inseridos, dos que não compreendem os discursos e os rituais;
- a apologia da *qualidade mínima*, pela demanda de objectivos que se vão tornando menos exigentes à medida que os professores procuram padrões universais nivelados pelo *menos possível* de conseguir em termos de saberes e capacidades;
- o desfasamento com o quotidiano, com a realidade, com as necessidades dos alunos da escola;
- a compartimentação dos saberes em disciplinas estanques, independentes, sem pontes capazes de gerarem sabedoria global;
- a valorização do trabalho individual, não socializador, quer na vertente do aluno, quer na do professor;
- a utilização de uma estrutura organizativa fechada, inflexível, normativa, impositiva, controladora de cada gesto e não dos efeitos dos gestos.

A identificação destes aspectos foi feita por um grupo de professores onde estavam representados os conselhos executivo e pedagógico da escola e, depois, foi apresentada a todos os professores através de encontros formais. Colocados perante esta realidade, a maioria dos professores aceitou o desafio.

O relatório de investigação que foi elaborado pela equipa do Instituto de Estudos da Criança que seguiu o processo, refere: “Defendido pelo Conselho Executivo, o projecto mereceu a adesão de grande parte do corpo docente estável da escola, que lhe reconheceu potencialidades contextualizadoras e mediadoras e mostrou abertura para a sua implementação.” (Freitas & Araújo, 2000, p.9).

A ideia que foi defendida pelos Conselhos Executivo e Pedagógico e que serviu de motivação para muitos dos professores da escola foi que a Gestão Flexível do Currículo permitiria que se contrariassem as rotinas que estavam instaladas na escola, abrindo o espaço e o tempo à inovação, criando condições para que os alunos desenvolvessem competências de acordo com os seus saberes e interesses, vivendo experiências que privilegiassem a integração curricular, a igualdade de oportunidades, a valorização da diversidade e a

aprendizagem da cidadania.

A Figura 16⁷⁰ sintetiza as ideias apresentadas, relacionando directamente cada uma das fragilidades da escola na aproximação à intencionalidade de ser *uma Escola Inclusiva do Sucesso e do Bem-estar*⁷¹, e esboçando a resposta para cada um desses pontos fracos em propostas de mudança vividas num quadro de Gestão Flexível do Currículo.

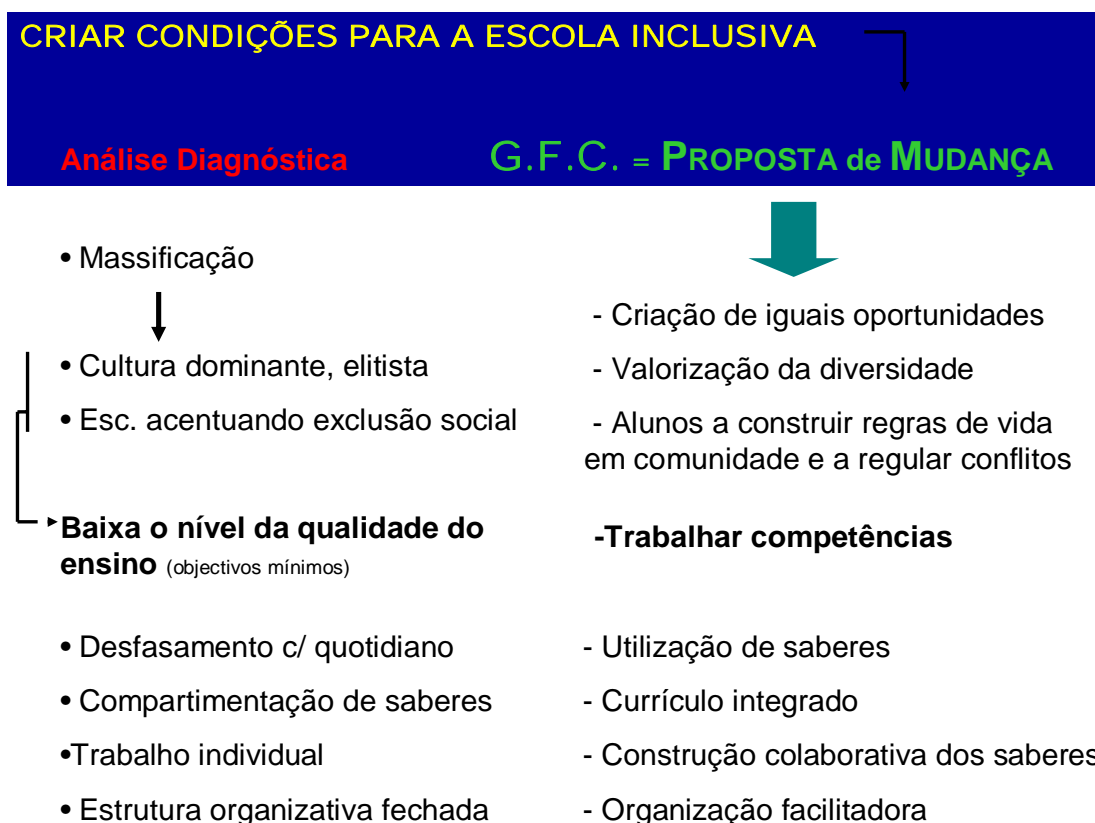


Figura 16 - Identificação das fragilidades da vida da escola e identificação das propostas de mudança inseridas no projecto de Gestão Flexível do Currículo (Barbeitos & Vilarinho, 2000).

A primeira decisão tomada para que a escola se preparasse para enfrentar a inovação exigida pelo projecto da Gestão Flexível do Currículo foi a organização de uma equipa de trabalho liderada pelo conselho executivo.

⁷⁰ Esta figura faz parte de um conjunto de diapositivos que foram elaborados pelo conselho executivo da escola com a intenção de divulgar junto de outros professores os processos de reflexão e decisão por que a escola passou ao participar no projecto da Gestão Flexível do Currículo.

⁷¹ Esta é a grande finalidade expressa no Projecto Educativo da Escola da Torre.

Essa equipa teve como responsabilidade dar os passos preliminares: reflectir sobre os documentos legais que apresentavam as implicações para as escolas da Gestão Flexível⁷² e, interpretando essas orientações à luz das características da escola, elaborar uma proposta de acção exequível para ser analisada em conselho pedagógico e, depois, ser transformada no projecto a propor ao Departamento de Educação Básica.

A análise em conselho pedagógico implicou sempre o envolvimento dos professores através dos seus conselhos de disciplina. A decisão da escola participar no projecto da Gestão Flexível do Currículo foi tomada tendo como base a vontade da maioria dos professores.

Como a proposta envolvia uma acção faseada tendo como ponto de partida o cenário curricular do 2.º ciclo, após a sua provação, foram realizados alguns encontros com os professores desse nível de ensino, analisando e esclarecendo as condições identificadas como *factores de ruído* e *factores facilitadores* da acção a desenvolver. Estas condições tentaram agregar a opinião dos professores e a inovação presente no movimento da Gestão Flexível do Currículo para que aos *ruídos* fossem acoplados mecanismos apaziguadores, tal como se pode observar no Quadro 11, na página seguinte.




Este momento de discussão, análise e decisão é um exemplo da manifestação da inteligência. O grupo formado pelos professores do 5.º ano procurou ter uma *visão*, uma *voz* e uma *vontade* colectiva, que os representasse. Nesse momento, dada a inquietação que sentiam, o resultado do colectivo mostrava-se inseguro, facilmente sujeito a alterações. As experiências e as potencialidades de cada professor eram aproveitadas em favor do colectivo, como uma mais valia. A divisão de tarefas para a pesquisa, o planeamento e a criação de recursos era dividida de acordo com os interesses de cada um, gerindo-se as pessoas e as suas capacidades.

Apesar do esforço em concentrar em cada conselho de turma a construção de um pensamento e de uma acção colectiva que fosse representante da identidade, rapidamente se percebeu que era difícil ter o compromisso de todos os professores de cada um dos grupos. Existiam sempre alguns, em cada turma, que se mostravam

⁷² Na altura os documentos-chave a consultar eram os relatórios “Reflexão participada sobre os Currículos do Ensino Básico” e “A unidade da Educação Básica em análise”, o texto “Educação, Integração e Cidadania” e os Despachos nº 4848/97 e nº 9590/99.

desinteressados, afastados da acção.

O mesmo acontecia noutros grupos, como departamentos curriculares ou no conselho de directores de turma.

| Factores de Ruído | Factores Facilitadores |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Linguagem, ideias e conceitos fundamentais | Reflexão conjunta / clarificação: <ul style="list-style-type: none"> ■ Currículo ■ Currículo nacional ■ Projecto Curricular da Escola ■ Projecto Curricular da Turma ■ Gestão de um currículo ■ Novas Áreas Curriculares: finalidades |
| <ul style="list-style-type: none"> • Alteração das cargas horárias por disciplina | Trabalho colaborativo / construção: |
| <ul style="list-style-type: none"> • Prioridade dada aos Conteúdos Programáticos | Ao nível da Escola (Conselho Executivo e Conselho Pedagógico): <ul style="list-style-type: none"> ■ Reorganização das Disciplinas ■ Construção do Projecto Curricular de Escola  |
| <ul style="list-style-type: none"> • Preocupação no cumprimento dos programas | Ao nível dos Conselhos de Turma: <ul style="list-style-type: none"> ■ Trabalhar as aprendizagens ■ Construção dos Projectos Curriculares de Turma  |
| <ul style="list-style-type: none"> • Interiorização de práticas / modelo tradicional | Definição de metas, estratégias e recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Acréscimo de reuniões | Organização facilitadora da reformulação das práticas ↓ Crescer conjunto ↓ Cultura colaborativa ↓ Construção da autonomia Realização Pessoal e Profissional |
|  Prioridade | |

Quadro 12 - Identificação dos constrangimentos (factores de ruído) a enfrentar para a mudança da escola e as condições (factores facilitadores) capazes de apoiar essa mudança (Barbeitos & Vilarinho, 2000).

Pela falta de comprometimento de alguns professores e também pelo conhecimento insuficiente, desde logo foi identificada a situação que se constituiria como a grande dificuldade desse trajecto transformativo: a construção dos projectos curriculares de escola e de turma.

As rotinas de trabalho habituais da escola não eram facilitadoras da construção de projectos curriculares embora existissem alguns núcleos formados por professores cujas práticas apontassem para a valorização do trabalho colaborativo em torno de metas comuns.

Além disso, a construção desses projectos tinha de obedecer a um conjunto de regras impostas pelo governo central que iriam dificultar a gestão de espaços de autonomia. Essas regras impunham um corpo de obrigações que

era necessário integrar no desenho curricular.

As pessoas não tinham apenas de gerir as mudanças quanto a princípios e a intenções curriculares mas também era necessário sustentá-las em quadros organizativos que não apareciam muito diferentes dos anteriores. Os alunos e os professores continuavam a ter de viver a aprendizagem e o ensino espalhados por horários rígidos, transformados em gavetas ou prateleiras, cada uma para a sua disciplina ou área disciplinar.

Entendeu-se, nesse tempo de preparação, dar uma atenção especial à formação de professores, segundo duas linhas de desenvolvimento:

- o convite a alguns professores da escola para participarem em encontros orientados pelo Departamento de Educação Básica antes do início do ano lectivo e que, depois, divulgassem as temáticas exploradas aos seus colegas;
- a realização de formação dentro da escola e ao longo do ano lectivo, centrada no papel inovador e multiplicador da inovação dos directores de turma, a dinamizar pelo grupo do Instituto de Estudos da Criança, no âmbito de um protocolo realizado entre o Departamento de Educação Básica⁷³ e a Universidade do Minho para o apoio às escolas que se iniciavam na experiência da Gestão Flexível do Currículo.

Esperava-se que o efeito desta formação levasse os professores a sentirem-se motivados para constituírem grupos colaborativos de reflexão e decisão, fazendo dos projectos curriculares de turma as traves mestras da mudança das práticas.

A escola planificou os vários movimentos que permitiriam iniciar a construção dos projectos curriculares de turma, valorizando a definição do perfil de cada aluno, a identificação de temas integradores e a planificação de actividades integradoras para as quais contribuía o maior número possível de áreas curriculares.

A decisão de centrar a inovação na construção de projectos curriculares de turma foi marcante no processo de apropriação dos conceitos e das práti-

⁷³ Este protocolo foi realizado com várias instituições do ensino superior do país que se comprometeram em apoiar as escolas implicadas na Gestão Flexível do Currículo quer a nível de formação contextualizada quer no acompanhamento dos projectos desenvolvidos.

cas inerentes à Reorganização Curricular, tendo, por um lado, facilitado essa apropriação e, por outro lado, dificultado a compreensão das linhas de coerência que se tinham de estabelecer entre eles para responderem à política educativa e às metas gerais decididas.

Como já se referiu antes, os conselhos de turma identificaram algumas orientações gerais para a construção dos projectos curriculares como resoluções que serviam a todas as turmas. Mesmo sem ter essa intencionalidade criaram um esboço do projecto de escola, ao reunir um conjunto de decisões orientadoras do desenvolvimento global do currículo. Segundo os directores de turma, estas orientações responderiam aos problemas específicos da comunidade educativa, quer em termos da acção dos professores e de outros parceiros, quer em termos do que os alunos devem aprender.

Essas orientações gerais constituíam um pequeno núcleo condicional que precisava de ser experimentado, avaliado, reformulado e enriquecido, ao longo do tempo, para que realmente se tornassem num projecto curricular da escola.

Os conselhos de turma tiveram mais facilidade em encontrar as orientações de escola do que as orientações da própria turma. A identificação das situações da identidade de cada turma capazes de influenciar as opções curriculares foi um percurso com barreiras. A ideia de que numa turma se podiam tomar decisões diferentes de outra turma, decisões capazes de afectarem o currículo das áreas disciplinares, tornou-se o grande constrangimento.

No tempo da Área-Escola podia não existir uma verdadeira flexibilização curricular: o professor interrompia o seu caminho ditado pelo programa ou pelo manual e validado pelo seu departamento, ocupava algumas aulas com um assunto que interessava à realização do projecto da Área-Escola e, depois, voltava ao percurso original. O que se pretendia agora é que cada disciplina fizesse desenhos curriculares diferentes consoante o projecto da turma. Isto é, os conteúdos teriam de ser explorados de acordo com as necessidades dos alunos em termos de desenvolvimento pessoal, social e académico. As disciplinas que se mostravam mais à-vontade com essa condição eram as que, antes da Gestão Flexível do Currículo, já se preocupavam com o desenvolvimento de competências, como a Língua Portuguesa, a Educação Visual e Tecnológica e a Educação Física. Os professores das outras áreas, como a História e a Matemática e mesmo as Ciências da Natureza, mais habituados à exploração de conteúdos conceptuais como objecto de ensino e de aprendizagem, sentiam grande segurança na obediência a um plano e a um ritmo colectivo.

É de salientar que construir e gerir um projecto curricular de acordo

com as orientações da Gestão Flexível do Currículo confrontou os professores com um leque vasto de novas configurações que não faziam parte do seu quotidiano, tal como se pretende mostrar no Quadro 13 (na página seguinte). A mudança não se centrava apenas *em cumprir de outra maneira* o papel do professor mas *em pensar de outra maneira* esse papel, assim como o do aluno e, naturalmente, pensar, organizar e viver a escola em coerência com a mesma abordagem educacional. Significa que a inovação pretendida exigia a mudança de paradigma.

Em face dos dados em presença e dos instrumentos colocados à sua disposição para o apoio à interpretação, a escola delineou a transição, tomando a decisão de se centrar na construção de projectos curriculares de turma, deixando para mais tarde a construção do projecto curricular de escola. Acreditava que fasear a transição seria uma forma de facilitar a apropriação da mudança.

Em face dos muitos aspectos a ter em conta na construção da mudança, identificadas no Quadro 13, os professores foram optando por umas ou outras, dando-lhes prioridade. O que quer dizer que, inicialmente, os professores foram experimentando alguns aspectos da inovação e enriqueciam-nos com outros, quando já se sentiam mais à-vontade. No entanto, algumas vertentes mantiveram-se como centrais, na aproximação à mudança pretendida. Foi assim que a construção do Projecto Curricular de Turma e o desenvolvimento das áreas curriculares não disciplinares, especialmente do estudo acompanhado e da área de projecto, se tornaram o rosto visível da Gestão Flexível do Currículo. Compreender estes aspectos e saber agir de acordo com os seus princípios era entendido como a conquista das exigências da inovação.

Nesse primeiro ano de experimentação de Gestão Flexível do Currículo a opção aprovada pela escola, e posta em prática pelo conselho executivo, foi criar estruturas facilitadoras da construção dos projectos curriculares de turma, nomeadamente:

- a criação de equipas educativas que podiam gerir espaços e tempos simultâneos em três turmas, permitindo a troca de professores de acordo com as necessidades desses alunos;

| Antes da Gestão Flexível do Currículo, o Professor: | Na Gestão Flexível do Currículo, o Professor: |
|--|--|
| Colabora na construção do Projecto Educativo de Escola (se para tal for solicitado) | Colabora na construção do Projecto Educativo de Escola |
| <p>Colabora com os seus grupos disciplinares e conselhos de turma na identificação das actividades para o plano anual de escola.</p> <p>Colabora na definição de critérios de avaliação para a escola através da caracterização de patamares classificativos.</p> <p>Participa na organização dos momentos de avaliação e nas estratégias que a escola utiliza para divulgar os resultados de aprendizagem dos alunos, de acordo com as normas legisladas.</p> | <p>Colabora na construção do Projecto Curricular de Escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Participando nos processos de diagnóstico – Participando na definição de princípios, finalidades, metas e estratégias e formas de avaliação a privilegiar na escola de acordo com critérios de coerência interna. – Participando na definição de critérios de avaliação para a escola estruturados em patamares de desenvolvimento de competências transversais. – Participando nos processos de avaliação periódica e final do projecto. |
| <p>Participa em reuniões de conselho de turma para:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Analisar características dos alunos de acordo com informações recolhidas pelo Director de Turma; – Definir regras de funcionamento da turma e de gestão de comportamentos; – Definir a participação da turma em festas, visitas de estudo ou outras actividades da escola; – Classificar os alunos em momentos específicos e, decidir da sua transição para o ano seguinte de acordo com a lei em vigor e os critérios definidos pela escola. – Colaborar com os outros professores da turma na orientação dos alunos para que construam e desenvolvam projectos de acordo com os seus interesses (Área-Escola). – Avaliar os seus alunos tendo em conta os conteúdos presentes no programa da sua disciplina. – Participar, com os outros professores da turma, na avaliação do desempenho de cada aluno na área de projecto. <p>Gere o programa da sua disciplina, organizando o seu ensino pelo manual adoptado, de acordo com regras definidas pelo conselho de disciplina a que pertence.</p> <p>A gestão curricular é feita nos conselhos de disciplina ou nos departamentos curriculares, construindo-se planos que servem a qualquer turma. O professor responde pela concretização do plano ao seu grupo disciplinar, havendo registos desse cumprimento.</p> | <p>Colabora na construção dos Projectos Curriculares das suas Turmas:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Participando no diagnóstico; – Participando na tomada de decisões sobre princípios, prioridades, metas, metodologias, estratégias e formas de avaliação; – Identificando a contribuição da sua área disciplinar para a construção do projecto; – Identificando as responsabilidades das áreas curriculares não disciplinares no desenvolvimento de cada aluno; – Avaliando periodicamente os efeitos do projecto e as aprendizagens realizadas pelos alunos; – Decidindo reformulações em face dos resultados de avaliação; – Construindo projectos específicos, subsidiários dos projectos curriculares de cada uma das suas turmas, decidindo de que forma a área curricular que orienta irá promover o desenvolvimento das competências indicadas no currículo nacional, apoiando-se nas orientações gerais e nos programas em vigor. Os manuais são encarados como ferramentas de trabalho e não orientadores do ensino. – Avaliando os alunos tendo em conta o desenvolvimento das competências específicas da sua área curricular mas também colaborando na avaliação das competências transversais que são resultantes do desenvolvimento global do projecto curricular de turma. – Classificando, periodicamente os resultados da aprendizagem de cada aluno; – Orientando o estudo individual e colectivo dos seus alunos de acordo com as orientações do Projecto Curricular de Turma na área de estudo acompanhado – Orientando os processos que levam os alunos a construir projectos de acordo com os seus interesses e vivências, na área de projecto. – Orientando sessões de trabalho para que os alunos desenvolvam a cidadania na área de formação cívica <p>A gestão curricular é feita essencialmente nos conselhos de turma, de acordo com as linhas orientadoras de cada projecto. O professor responde perante os seus conselhos de turma.</p> |

Quadro 13 - Alguns aspectos que mostram a mudança de práticas e, obviamente, de concepções, por que os professores têm de passar ao participarem no projecto de Gestão Flexível do Currículo.

- a eleição de coordenadores para cada uma das áreas curriculares não disciplinares e um coordenador do projecto de Gestão Flexível do Currículo, com a intencionalidade de partilharem a análise dos problemas inerentes às áreas curriculares não disciplinares e servirem de apoio aos Directores de Turma;
- a selecção criteriosa dos directores de turma de acordo com a sua experiência anterior, especialmente no que concerne à participação, com sucesso, em projectos inovadores e na relação calorosa que mantinham com os outros elementos da comunidade educativa;
- o reforço das horas atribuídas aos directores de turma, valorizando o seu papel como dinamizadores dos processos de inovação;
- a selecção cuidadosa dos pares pedagógicos afectos à orientação da área de projecto e do estudo acompanhado, valorizando as relações empáticas existentes entre eles;
- a construção cuidada dos horários das turmas, num esforço para encontrar tempos comuns a todos os professores de um mesmo conselho de turma e assim facilitar a realização de sessões de trabalho colaborativo para a construção e avaliação do projecto.

Para além destas medidas foi ainda considerado essencial que o conselho executivo incentivasse:

- o envolvimento de instituições locais de formação;
- a participação mais activa e com mais significado dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos;
- a continuação do investimento nas tecnologias de informação e comunicação, quer na vertente do apetrechamento, quer no da formação específica de toda a comunidade escolar.

Estas foram linhas de partida que sustentaram a acção durante o ano lectivo e, apesar de não existir uma intencionalidade clara e organizada para a construção do Projecto Curricular de Escola estas medidas deram-lhe corpo, tornaram real um conjunto de orientações que faziam sentido para os professores envolvidos porque permitiam a aproximação às metas definidas, estando

bem clara a manifestação da inteligência estratégica, reflexiva e colegial.

No entanto, não existia a consciência colectiva da construção do projecto curricular da escola⁷⁴.

Ao longo desta investigação, integrada numa equipa de professores da Escola da Torre, participei em inúmeros encontros realizados em variadas escolas, com a intenção de partilharmos as experiências, as dificuldades e as conquistas que estávamos a viver. Visitámos escolas que ainda não tinham experimentado a Gestão Flexível do Currículo mas que se sentiam motivadas para o fazer e escolas que estavam a viver essa experiência. Na maior parte desses encontros surgia a questão de como iniciar a transição, se centrando a acção nos Projectos Curriculares de Turma, se no Projecto Curricular de Escola. A nossa resposta, aquela que acreditámos ser verdadeira, era que o caminho tinha de ser escolhido pela análise das condições de cada escola e assim perceber o sentido a dar ao seu percurso. O nosso tinha sido começar o processo pelos projectos curriculares de turma. Mas decerto outras opções poderiam, de igual modo, mostrar-se adequadas.

Hoje, esta já não é para mim a melhor resposta. Compreendi que as escolas mantinham as suas rotinas de pensamento organizacional repartido por gavetas, becos de preocupação. Desta forma começavam por dividir a concepção essencial em estruturas que pareciam independentes e, depois, seleccionando algumas dessas estruturas, separavam-nas, cortavam-lhes as linhas de coerência e dependência e desenvolviam-nas autonomamente da ideia global que as tinha gerado. Foi este perigo que a Escola da Torre correu ao se dedicar a estruturas organizacionais que poderiam gerar campos de total independência como são os Projectos Curricular de Turma e, dentro destes, às áreas curriculares não disciplinares que, para muitos, passaram a ser a chave da mudança, perdendo-se o sentido do colectivo, o esforço colaborativo da construção do projecto da escola.

Foi assim que a Escola da Torre esperou mais de um ano até começar a preocupar-se verdadeiramente com o seu Projecto Curricular de Escola, vivendo-o, no entanto, dia a dia.

Durante esse primeiro ano, como já referi, estive bastante afastada da experiência, mantendo-me mais próxima da *velha* escola do que daquela que se estava a construir. Com esse afastamento ganhei a compreensão do que era

⁷⁴ A equipa do Instituto de Estudos da Criança que apoiou, na escola, os processos da Gestão Flexível do Currículo relacionou esses movimentos como sendo parte integrante do Projecto Curricular de Escola, como pode ser constatado, por exemplo, na seguinte afirmação existente no seu relatório final: "O início do ano lectivo foi marcado pela necessidade de reunir, de pôr em comum, de encontrar consensos. Realizaram-se muitas reuniões e sessões de trabalho que conduziram a intervenções em várias frentes em simultâneo, constituindo o suporte articulador do projecto da Escola." (Freitas & Araújo, 2000, p. 9).

necessário mudar.

Ao mergulhar durante um ano lectivo nos procedimentos habituais da planificação, da acção e da avaliação de qualquer professor de um conselho de turma que não estivesse integrado no projecto da Gestão Flexível do Currículo, identifiquei com mais clareza quais os aspectos que tinham de ser sujeitos à mudança e quais os que já estavam facilitados pelas práticas da escola.

Em contrapartida, perdi as primeiras experiências, os primeiros contratempos, as primeiras decisões. Para compreender esses momentos recorri a alguns documentos, essencialmente aos que tinham sido construídos para fazer o historial da experiência e o relatório de investigação elaborado pela equipa do Instituto de Estudos da Criança apresentado no final desse ano lectivo. Outra importante fonte de informação esteve sediada na voz de alguns dos intervenientes colocados em posições privilegiadas: elementos do conselho executivo e coordenadores dos grupos de trabalho. Foram longas e variadas conversas, um lento contar da história, em que estiveram presentes as perspectivas de cada uma dessas pessoas e dos grupos de que faziam parte, as suas muitas dúvidas e poucas certezas, o desalento e o optimismo. Como já foi referido, essas vozes irão acompanhar esta descrição porque as minhas interpretações basearam-se nas suas ideias, nos pontos de vista que me ofereceram, umas vezes concordando, outras discordando, mas sempre crescendo com elas.

Foi das conversas com os informantes-chave, simultaneamente parceiros de trabalho, que se tornou clara a intenção singular de desenvolver a *escola como projecto*. Esta intenção acompanhou todo o processo desde que a escola começou a analisar a proposta para integrar o grupo da Gestão Flexível do Currículo mas não se mostrou explicitamente nos vários documentos elaborados.

No entanto, as metodologias utilizadas, o cuidado em encontrar condições para a partilha de ideias e para a colaboração, em envolver todos os professores interessados na gestão dos problemas e na planificação das várias etapas e, ainda, em solicitar acompanhamento externo para apoiar e avaliar a experiência, tornam claro que desde o início esteve presente a vontade de fazer desta experiência um *projecto* que preparasse a escola para a constru-

ção do seu *projecto curricular*. Um projecto para a apropriação da mudança, para a compreensão da realidade da escola e das acções compatíveis com os seus desejos e as suas responsabilidades. Um projecto para que a escola aprendesse a conhecer-se, a reflectir sobre si enquanto organização enquadrada num sistema mais amplo, a avaliar-se e a avaliar a sua modificação em face do que estava bem e do que era rejeitado, em face das condições e das margens de liberdade que lhe eram dadas.

Pretendia-se desenvolver um projecto para que a escola *aprendesse a ser* uma escola com projecto: a *Escola do Bem-Estar*, “favorecedora do desenvolvimento equilibrado e global dos alunos e de todos os que na escola trabalham e convivem” (Freitas & Araújo, 2000, p. 9).

Realmente o que se pretendia era o desenvolvimento da Inteligência Colectiva da escola para que se criassem as condições ideais para a construção do projecto.

Para as pessoas que lideravam os processos de inovação os aspectos mais preocupantes, os que era necessário incentivar e desenvolver junto dos professores, estavam directamente relacionados com dimensões da inteligência da escola, nomeadamente, a criação ou a melhoria dos processos colaborativos dentro dos grupos pedagógicos, a realização de um diagnóstico efectivo da realidade da escola, o desenvolvimento de processos de reflexão colectiva, a valorização do aluno como centro da aprendizagem e da competência de aprender a aprender.

9.2 Experimentando a mudança

A escola passou o primeiro ano lectivo completamente dedicado à descodificação dos conceitos e das práticas inerentes à construção de Projectos Curriculares de Turma. Essa descodificação foi realizada segundo um conjunto de linhas que, no seu conjunto, compunham um quadro de estruturação do conhecimento que levava a consciência da mudança necessária e que, de maneira mais ou menos explícita, contribuíram para as *definições-base* do Projecto Curricular de Escola.

As actividades desenvolvidas foram muito diversificadas e estiveram directamente relacionadas com a discussão dos conceitos e a sua operacional-

lização nas turmas do 5.º ano, como se poderá observar na Figura 17.



Figura 17 - Actividades desenvolvidas pelos professores ao longo do 1.º ano da experiência da Gestão Flexível do Currículo tendo em vista a construção de Projectos Curriculares de Turma - Fonte: Adaptado de Freitas & Araújo, 2000, p. 10.

A escolha de cada um dos núcleos de acção apresentados na figura resultou do estudo desenvolvido pelo grupo de coordenadores e directores de turma e responderam a um processo de compreensão do que era essencial fazer para respeitar os princípios e as orientações da Gestão Flexível do Currículo.

Como exemplo pode referir-se que logo nos primeiros passos para a construção do projecto curricular de turma se sentiu a necessidade de se conhecer bem a turma e cada um dos seus alunos. Para tal foi necessário fazer a avaliação inicial desses alunos e partir dela para a definição de prioridades curriculares. Este movimento entre o diagnóstico e a definição das prioridades resultou um do outro e foi sendo aperfeiçoado ao longo do tempo. No início não se percebia muito bem o que era uma prioridade curricular e como

a gerir, utilizando, para isso, todas as áreas do currículo. Muitas vezes a discussão recaía sobre o papel do colectivo e do individual.

Da mesma maneira, a necessidade de definir um tema globalizador surgiu dos movimentos feitos para a integração curricular. Pensou-se que um tema partilhado por todos induziria com mais facilidade a construção de actividades integradoras.

Como se compreende esta relação entre decisões foi acontecendo à medida que se faziam experiências, se reflectia sobre processos e os resultados das experiências, se projectava o próximo passo que se pretendia mais adequado e mais eficaz.

A relação que se estabeleceu entre os núcleos de acção no primeiro ano da experiência da Gestão Flexível do Currículo evidencia ciclos de reflexão-acção-avaliação que se dão entre o *grande colectivo*, os professores que identificam e organizam as respostas colaborativas aos requisitos da inovação, e o *pequeno colectivo*, os professores de cada uma das turmas, que operacionalizam as orientações gerais, tomam decisões inerentes à especificidade dos alunos e reflectem sobre essa acção.

Há ainda um plano a ter em conta, o do trabalho individual, do pensamento de cada um e do estudo que realiza em face dos vários patamares de compreensão do que está em jogo e de qual o seu papel nesse jogo.

Estes ciclos estão sempre dependentes dos efeitos da acção nas aprendizagens dos alunos, na forma como se criam condições facilitadoras e como os alunos respondem a essas condições aprendendo como se tinha projectado.

A Figura 18 (na página seguinte) pretende mostrar a espiral tridimensional de relações e decisões que surgem entre os grupos de trabalho potenciadores da inovação.

A dimensão do *grande colectivo* reporta-se directamente ao Projecto Curricular de Escola e, naturalmente, influencia o trabalho de cada turma e de cada um dos seus professores. De igual forma, o pensamento do professor, ao apoiar-se no estudo, na reflexão e na avaliação da acção, influencia a construção e o desenvolvimento do Projecto Curricular de Turma e poderá também interferir num plano mais abrangente. Na sequência da reflexão individual, cada conselho de turma reúne, por processos de colegialidade, um

conjunto de informações e de experiências colectivas que se constituem de enorme utilidade para pensar a mudança, para a adequar às características e exigências da escola. A continuação deste movimento poderá levar a que a gestão do currículo comece a deslocar-se dos departamentos curriculares, com a sua visão individualista, para os Conselhos de Turma, com uma interpretação integrada do currículo. “A mudança a partir da Gestão Flexível do Currículo veio colocar em foco o protagonismo das equipas de conselho de turma e modificar o seu posicionamento na hierarquia funcional da Escola, como pilares do projecto curricular integrado.” (Freitas & Araújo, 2000, p. 9)

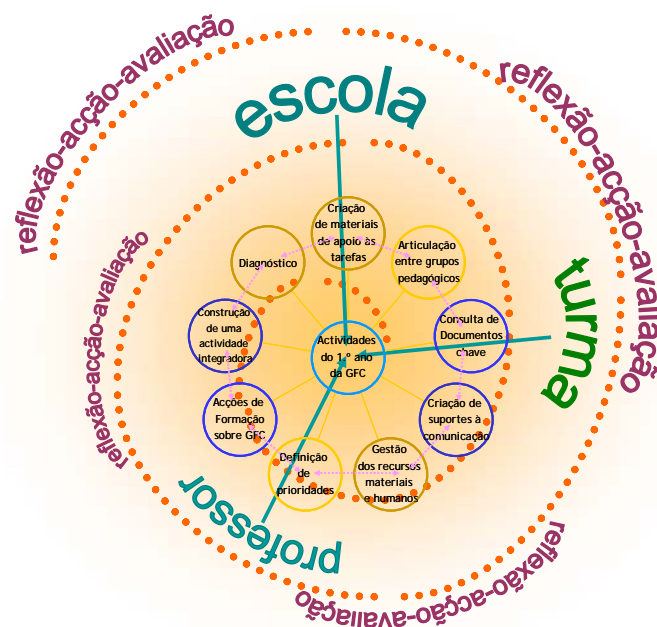


Figura 18 - Preparação da mudança através de ciclos de reflexão-ação-avaliação envolvendo três dimensões da escola: uma dimensão onde está representado o *grande* colectivo (coordenadores de grupos pedagógicos), um *pequeno* colectivo (elementos do conselho de turma) e ainda a dimensão individual, referente ao estudo e ao pensamento do professor.

Os ciclos de trabalho enunciados são perceptíveis na vivacidade das conversas desenroladas nos espaços de encontro, na troca de opiniões, na partilha de experiências. Essa animação é demonstrativa de que o que se estava a fazer era diferente das rotinas dos anos anteriores e das que estavam a ser vividas pelo resto da escola. “Foi assim desencadeado um processo complexo de mudança, com muitos obstáculos e resistências a vencer, assente noutra cultura de escola em que a “interdependência e a negociação” são a pedra de

toque.” (Freitas & Araújo, 2000, p. 12)

A actividade mais intensa centrou-se na construção do Projecto Curricular de cada turma e englobou um núcleo específico de professores, contendo, por isso, uma forte vertente de exclusividade. No entanto, como já foi referido, muito do que foi decidido e experimentado serviu a todas as turmas, na forma de procedimentos gerais, materiais para a recolha de informação e registo dos acontecimentos e orientações para a gestão global do currículo, partilhados entre directores de turma que formaram um corpo comum de conhecimento e de acção. Este foi um movimento de construção e manifestação da Inteligência Colectiva em todas as suas vertentes.

A construção dessa dimensão colectiva da vida da escola torna-se o reflexo da sua identidade, o retrato das escolhas de política educativa concordantes com as metas que a escola pretendia alcançar num determinado período de tempo. É de notar que esse movimento não atingiu toda a escola mas um grupo restrito de professores, muitos dos que pertenciam aos conselhos de turma do 5.º ano mas, nem sequer todos.

A investigação levada a cabo pela equipa do Instituto de Estudos da Criança permitiu perceber que o corpo docente da Escola da Torre, apesar da sua heterogeneidade, acreditava que era necessário fazer alguma coisa para melhorar os resultados dos alunos, diminuir o insucesso e aumentar a satisfação de todos os que pertenciam à comunidade educativa.

A dúvida que alguns professores partilhavam era se a melhor resposta estava na Gestão Flexível do Currículo. Os primeiros descontentamentos surgiram face à reorganização das tempos lectivos pela integração das áreas curriculares não disciplinares: alguns professores diziam não conseguir cumprir os programas e afirmavam que, devido à redução da sua carga horária, algumas disciplinas tinham, indevidamente, perdido importância.

Alguns professores, logo no primeiro ano da experiência, referiram, descontentes, não terem tempo para cumprir os programas. Essa queixa tem acompanhado a minha vida de professora do ensino básico. Antes da Gestão Flexível do Currículo, em todas as reuniões de conselho de disciplina, ouviam-se professores dizerem que não conseguiam cumprir os programas, “porque eram muito longos e os alunos sabiam muito pouco, era preciso ir devagar, não havia tempo”... Durante a Gestão Flexível do Currículo ouviram-se professores novamente referirem a dificuldade em gerir os

conteúdos programáticos de forma a chegarem ao fim do ano satisfeitos. Em tempo da Reorganização Curricular o cenário não se alterou. A gestão dos programas, nas disciplinas como História, Geografia, Física e Matemática, parecia ser problemática, pelo menos para alguns professores. No entanto, esta situação parecia ser encarada como um problema individual, de um professor, não de um departamento curricular ou mesmo da escola. Parecia, também, ser um problema directamente relacionado com as dificuldades de aprendizagem dos alunos e não com as características da gestão curricular ou as metodologias de ensino.

Durante algum tempo fiquei atenta às vozes dos professores de forma a tentar perceber qual a perspectiva educacional em que se sustentavam quando se referiam ao não cumprimento dos programas: centravam a acção em si, professor, que não conseguia dar todos os conteúdos ou centrava a acção nos alunos que não conseguiam aprender, compreender e usar, todos os conteúdos referidos nos programas? Invariavelmente os professores referiam-se a si: não tinham tempo para “dar a matéria”, utilizando a expressão tão ouvida na sala de professores e tão clara quanto à abordagem pedagógica em que se sustentavam. Quando questionados sobre a aprendizagem dos alunos, consideravam a relação óbvia: se a matéria não era “dada” como é que os alunos podiam aprender? As respostas deixavam de ser tão claras e unânimes quando eram questionados sobre a possibilidade dos alunos poderem desenvolver as competências presentes no currículo nacional mesmo sem que esses conteúdos fizessem parte das suas aprendizagens. Os professores que se queixavam de não terem tempo para cumprirem os programas não pareciam valorizar o desenvolvimento de competências ou, pelo menos, não relacionavam esse desenvolvimento com a exploração de conteúdos programáticos. Da mesma forma não tinham ainda uma visão de projecto curricular, interpretando o tempo da disciplina como um tempo fechado, individualista, sem contactos com as outras áreas do currículo, dependendo só de si e do desempenho de um único professor.

Ao longo do primeiro ano lectivo foram questionados professores, alunos e encarregados de educação sobre a o sentir da experiência. De todos, os professores foram os que se mostraram menos optimistas, encontrando mais problemas, o que é óbvio, já que eles foram os principais impulsionadores das inovações e sentiram as dificuldades, as hesitações, o desconforto de não se saber, com facilidade, qual o melhor caminho a seguir.

Na generalidade, os alunos e os encarregados de educação mostraram-se satisfeitos com os rumos da escola. Alunos e pais que já conheciam a escola de anos anteriores à Gestão Flexível do Currículo valorizaram as mudanças. Os alunos gostavam das metodologias utilizadas nas áreas curriculares não disciplinares e os encarregados de educação mostravam-se agradados com a abertura da escola à sua participação e com o maior protagonismo

que era dado aos alunos.

O Quadro 14, apresentado na página que se segue, pretende reunir as opiniões sobre a vivência da experiência de Gestão Flexível do Currículo na Escola da Torre e serve para clarificar o conhecimento construído pelos professores ao longo do primeiro ano do projecto, constituindo-se como ponto de partida para a etapa seguinte. As informações foram recolhidas no relatório de investigação da autoria de Freitas & Araújo, apresentado à Escola da Torre no início do ano lectivo seguinte.

Nesse primeiro ano, estiveram envolvidos quarenta e um professores, os que constituíram os conselhos de turma do 5.º ano de escolaridade. Na generalidade, reconheceram potencialidades à mudança iniciada, em dois aspectos preponderantes:

- a posição central do aluno no processo de ensino-aprendizagem,
- a possibilidade do professor utilizar a colaboração e a reflexão para estruturar o seu trabalho profissional.

Isso significa que nenhum desses aspectos estava valorizado na perspectiva global usada pela escola antes da Gestão Flexível e que a sua consciência surgiu das experiências vividas pelos professores ao longo da construção e desenvolvimento dos projectos.

É interessante notar que os aspectos considerados positivos por alunos e pais também têm a ver directamente com o protagonismo dado aos alunos nos processos de decisão curricular: na escolha de temas concordantes com os seus interesses ou necessidades, o que lhes permite crescer sabendo reagir ao que os rodeia, e a construção de uma escola *com* eles e não apenas *para* eles. Os alunos dão uma enorme importância a essa faceta.

A centralidade encontrada pelos pais está mais na possibilidade de serem criadas melhores condições que apoiem o desenvolvimento equilibrado dos seus filhos. Nesta lógica, realçam o estudo acompanhado como uma área curricular em que os alunos aprendem a estudar de forma autónoma.

Muitas vezes os pais são apresentados como uma das forças que impedem a mudança da escola mas este estudo mostra, afinal, que eles são capazes de valorizar os novos processos desde que respondam às suas expectativas como pais.

| Opinião de: | Potencialidades | Constrangimentos / Necessidades |
|---------------------------------|--|--|
| Professores | <p>Há um maior protagonismo dos alunos nos processos escolares.</p> <p>Há maior envolvimento da comunidade educativa.</p> <p>Valoriza as aprendizagens dos alunos em vez dos programas disciplinares.</p> <p>Cria oportunidades de aprendizagem significativa de acordo com os interesses dos alunos.</p> <p>Possibilita novas configurações de trabalho entre professores, nomeadamente formas participadas e colaborativas.</p> <p>Valoriza a reflexão como apoio à compreensão do que há a mudar e de como mudar.</p> <p>Valoriza o trabalho em projecto e a interdisciplinaridade.</p> | <p>O Currículo visto sob as orientações da Gestão Flexível do Currículo gera insegurança aos professores.</p> <p>Há ainda indefinição em vários processos, nomeadamente das áreas curriculares não disciplinares, que estão muito dependentes do professor.</p> <p>Há disciplinas prejudicadas pela reorganização dos tempos lectivos.</p> <p>Há tanta rigidez na escola da Gestão Flexível do Currículo como na escola antes da experiência.</p> <p>Os alunos têm de frequentar todas as áreas curriculares, mesmo que não precisem delas.</p> <p>O sistema de avaliação está desenquadrado da lógica do desenvolvimento de competências.</p> <p>Não foram definidos os pesos de cada uma das áreas na avaliação dos alunos.</p> <p>Os manuais escolares não têm a lógica integradora exigida.</p> <p>A escola não possui condições físicas para a realização dos projectos (salas pequenas, falta de material de apoio aos projectos).</p> <p>As aulas de área de projecto não têm muito cabimento ao se diminuírem as aulas de educação visual e tecnológica e as de educação física.</p> <p>Falta de formação adequada dos professores.</p> <p>Pouca valorização do papel do Director de Turma.</p> <p>Pouca discussão a nível da escola sobre as vantagens da Gestão Flexível do Currículo.</p> |
| Alunos do 5.º ano | <p>Abordar os problemas do mundo na aula de Educação para a Cidadania.</p> <p>Desenvolver projectos para melhorar o aspecto da escola e da sala de aula.</p> <p>Desenvolver investigação fora da escola.</p> <p>Aprender a estudar.</p> <p>O trabalho de equipa.</p> <p>Pesquisar usando os computadores.</p> <p>Estar a par dos problemas da escola e da turma.</p> <p>Poder fazer sugestões para melhorar a escola.</p> <p>Participar na construção de regras.</p> <p>Haver representatividade dos alunos nas reuniões da turma e da escola.</p> <p>A preocupação dos professores com os alunos.</p> <p>A presença dos pais na escola.</p> | <p>Devia haver mais espaços para brincar e mais tempo para a Educação Física.</p> <p>Nas aulas de estudo acompanhado não se deviam fazer só os trabalhos referentes às disciplinas dos professores que estão na sala.</p> <p>Melhorar o aspecto da escola (muros, jardins).</p> <p>É preciso melhorar as condições na escola quanto aos balneários e casas de banho, à cantina e nas salas de aula.</p> <p>O funcionamento da escola tem de ser melhorado, quanto à cantina, aos horários, à manutenção da ordem.</p> <p>Há pouco respeito pelos empregados e eles também respeitam pouco os alunos.</p> <p>Falta um recreio grande e espaços verdes.</p> <p>Há falta de segurança na escola.</p> |
| Pais e Encarregados de Educação | <p>A exploração de temas actuais que interessam aos alunos.</p> <p>O desenvolvimento de competências sociais.</p> <p>O desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos.</p> <p>As áreas curriculares não disciplinares, destacando-se o estudo acompanhado.</p> | <p>É necessário mais diálogo, mais reuniões e mais espaço para participação.</p> <p>Há poucas aulas de Matemática e de Língua Portuguesa e há pouca variedade de actividades desportivas.</p> <p>Há demasiada flexibilidade na avaliação.</p> <p>Fazem falta actividades complementares que cubram as faltas dos professores.</p> <p>Melhores condições nos balneários, recreios e cantinas.</p> |

Quadro 14 - Potencialidades e constrangimentos do primeiro ano da Gestão Flexível do Currículo na Escola da Torre - a opinião de professores, alunos e pais.

Os constrangimentos encontrados no desenvolvimento da experiência da Gestão Flexível do Currículo na Escola da Torre apontam também para duas vertentes:

- A inconsistência da mudança, provocada pela profundidade da inovação requerida que leva ao questionamento *do que se tem* e *do que se teve*, fazendo-se esforços para usar as rotinas anteriores nas novas configurações, o que, dada a incoerência, é mais um factor de inquietação.
- A inadequação e insuficiência dos recursos materiais da escola em face das metodologias de trabalho experimentadas. Muitas salas mostraram-se pequenas para a formação de grupos de trabalho, a biblioteca pareceu pobre para permitir uma pesquisa tão diversificada quantos os temas que surgiram nas várias turmas, os meios audiovisuais eram insuficientes e alguns estavam danificados. É ainda de salientar que a voz dos alunos e dos pais e encarregados de educação, ao fazer parte da avaliação das experiências, deu maior importância aos espaços ocupados pelas crianças e pelos jovens dentro da escola.

Esta análise mostra que os processos de mudança, apesar de perseguirem algumas condições essenciais, como a centralidade do aluno na relação pedagógica e a importância da reflexão e da colaboração no trabalho do professor, ainda são incipientes e frágeis. Repare-se que as referências ao desenvolvimento de competências e à interdependência entre as áreas curriculares para a construção de um projecto global ainda não surgem com a relevância necessária.

A revelação das áreas de maior fragilidade, aquelas a que é preciso dar uma atenção particular, no futuro, e que deverão estar retratadas nas metas do Projecto Curricular da Escola da Torre, mostram que os processos de reflexão colectiva estão iniciados e são considerados importantes na tomada de decisões.

Apesar de ainda não ser possível ter uma visão clara do que está a mudar na escola nem dos seus efeitos na qualidade das aprendizagens dos

alunos, sente-se claramente que muitas pessoas apoiam a experimentação da mudança.

Como a escola foi sujeita à primeira fase da Avaliação Integrada, pela Inspeção-Geral da Educação, cujo relatório foi dado a conhecer em Agosto de 2000, outros dados foram acrescentados ao retrato da mudança, agora a partir de um olhar externo.

Os objectivos da acção inspectiva foram, entre outros, “[d]evolver informação de regulação às escolas (identificando pontos fortes e menos fortes do seu funcionamento) ... e ... induzir processos de auto-avaliação” (Ferreira *et al.*, 2000, p. 5), e tiveram como dimensões de análise a “organização e gestão”, a “educação, ensino e aprendizagem” e o “clima” (p. 6) da Escola da Torre. Aqui, apenas se fará referência a algumas das recomendações apresentadas, as que de alguma maneira constituíram informação-chave para a construção do Projecto.

Assim, com o “sentido de contribuir para a melhoria do desempenho global da Escola” a equipa inspectiva apresentou um conjunto de recomendações (Ferreira *et al.*, 2000, p. 30), que se referem a alguns cuidados essenciais na conquista da mudança:

- os resultados globais de classificação do final de cada período devem ser interpretados pelas estruturas de gestão pedagógica intermédia, tendo em vista a “definição de novas estratégias potenciadoras da aprendizagem”;
- o planeamento das aprendizagens deve decorrer do diagnóstico dos contextos de aprendizagem e ser passível de reformulações consoante o ritmo de aprendizagem dos alunos;
- o apoio educativo deve ser planificado para que realmente possa ter efeito na recuperação dos alunos;
- os programas integram conteúdos estruturantes que se constituem como pré-requisitos e, por isso, têm de ser leccionados;
- os professores têm de tirar mais partido do equipamento que a escola possui em Tecnologias de Informação e Comunicação;
- é necessário fazer o reforço das práticas de auto-avaliação para a reformulação constante das práticas de ensinar e de aprender.

A recomendação relativa aos pré-requisitos existentes nos programas das disciplinas que precisavam de ser leccionados produziu uma enorme discussão dentro dos grupos e departamentos disciplinares. A que pré-requisitos a equipa inspectiva se estava a referir? Em que disciplinas? Como se pode ver, a questão do cumprimento dos programas era recorrente tal a preocupação que os professores sentiam. Por um lado muitos professores consideravam que não existiam condições para o seu desenvolvimento integral, por outro lado tinham receio do que poderia acontecer se assumissem o seu não cumprimento. Parecia que o tema “programas” servia como subterfúgio para os professores evitarem o encarar de frente um problema que parecia muito maior e que era a construção colectiva de um currículo para o desenvolvimento de competências.

Este relatório referiu-se à percepção da totalidade dos processos da escola da Torre e não apenas aos da Gestão Flexível do Currículo.

Quando foi apreciado pelo conselho pedagógico a opinião geral foi que algumas das recomendações já eram intencionais nas turmas do 2.º ciclo, exactamente pela exigência da inovação. Esse era o caso da atenção dada ao diagnóstico inicial para a construção de Projectos Curriculares de Turma, assim como do cuidado na planificação dos apoios educativos. Da mesma maneira já se tinha concluído que a análise dos dados avaliativos teria de ser mais aprofundada, não se podendo resumir apenas à elaboração de gráficos mas devendo ser acrescido da análise das metodologias de ensino e dos seus efeitos na aprendizagem.

Em face das recomendações, o conselho pedagógico e o conselho executivo determinaram um conjunto de intenções centrais para o novo ano lectivo, algumas reforçando as anteriores:

- Motivação dos professores para a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação como instrumentos de apoio à aprendizagem;
- valorização dos processos de auto-avaliação da escola e incentivo à reformulação de projectos, programas e acções, tendo por base os dados dessa avaliação;
- reforço dos processos de análise dos resultados de avaliação no final de cada período lectivo, pelo envolvimento dos conselhos de turma, dos departamentos curriculares e dos encarregados de educação;
- individualização dos apoios educativos, na medida que as condições

da escola assim o permitissem.

A análise do relatório trouxe ainda outra consciência: o acentuar do fosso entre a Escola-da-Gestão-Flexível-do-Currículo e a Escola-sem-Gestão-Flexível-do-Currículo. Pessoalmente, eu já tinha sentido essa diferença mas agora existia um relatório elaborado por pessoas externas à escola que apresentava um conjunto de situações que já estavam a ser revistas numa parte da escola e mantinham-se imutáveis na outra parte.

Era urgente definir uma transição que implicasse os professores do 3.º ciclo nessa mudança.

Foi então que o conselho executivo propôs o alargamento da Gestão Flexível do Currículo a toda a escola. O conselho pedagógico rejeitou a proposta. A negociação levou, no entanto, a que todos os conselhos de turma tivessem de passar a construir o seu projecto curricular, sujeito, no entanto ao quadro legislativo respectivo. Por exemplo, no 3.º ciclo, o espaço das áreas curriculares não disciplinares era ocupado apenas pela Área-Escola e não havia nenhuma alteração a nível das disciplinas nem dos horários. Esta decisão, como se verá, foi importante para que a escola do 3.º ciclo se preparasse para a Reorganização Curricular mas, por outro lado, permitiu uma visão de projecto muito simplista e incompleta, demasiado regulada pela barreira das disciplinas, dos tempos lectivos, dos testes ou fichas de avaliação padronizadas.

O que aconteceu, realmente, foi que em muitas turmas do 3.º ciclo, o projecto curricular de turma transformou-se num projecto de Área-Escola. Sem as áreas curriculares não disciplinares para apoiarem a integração curricular e o desenvolvimento das competências transversais, as disciplinas continuaram o seu percurso, mediadas curricularmente pelos programas ou pelos manuais, sem que estivessem grandemente implicadas numa ideia central.

A inovação apresentou-se na elaboração de um documento que representasse publicamente o projecto. Aí surgiram dois movimentos:

- O do conselho de turma que se une em torno da identificação das metas e prioridades e tentou, mesmo que de forma simples e pouco ambiciosa, concretizá-las através de alguns movimentos colectivos;

- O do conselho de turma que, através de complexas manifestações de criatividade elaborou documentos ricos e interessantes mas dificilmente exequíveis. Neste caso era o director de turma que assumia praticamente o desenho do projecto mas, depois, não

conseguia mobilizar os colegas para participarem no seu desenvolvimento.

Entre estes dois movimentos limítrofes surgiram muitas posições.

Como se pode perceber, a escola, continuou a analisar problemas e a tomar decisões através de um sistema em que todos podiam ter uma voz, se assim o pretendessem: os grupos pedagógicos. Todos os problemas eram levados aos vários grupos e os resultados dessa consulta eram colocados ao conselho pedagógico que, em face das várias sugestões e perspectivas apontadas, aconselhava uma determinada medida. O conselho executivo, na grande maioria dos casos, seguia a orientação dada.

Pode-se dizer que, as decisões eram tomadas pela escola e não apenas pelo conselho executivo, que funcionava como um mediador de vontades, de tendências, mas que também era responsável pela maioria das propostas que eram levadas aos vários conselhos de professores. Estas propostas eram formuladas a partir não apenas dos conselhos de turma e departamentos curriculares mas também dos resultados do trabalho de várias equipas que eram criadas para analisar problemas específicos, algumas com base no próprio conselho pedagógico outras parcialmente independentes. O conselho executivo funcionava como um núcleo organizador de propostas e de acções, estruturando-se em outros núcleos que, no seu conjunto, acabavam por representar as forças ideológicas da escola, a sua Inteligência, forças explicitamente reconhecidas como é o caso do conselho pedagógico ou, forças implícitas, como são as que se encontram nos grupos de trabalho formados para concretizar muitas das tarefas da escola, como a construção do regulamento interno, do plano de actividades, dos projectos de cada área curricular não disciplinar, dos projectos para cada uma das áreas curriculares não disciplinares, das festividades de natal, do encerramento do ano lectivo.

Esta relação estreita entre o conselho executivo, o conselho pedagógico e os vários grupos de trabalho, foi-se esmerando ao longo do tempo, concretizando-se os gestos que definem as lideranças e os seus efeitos reais na vida da escola.

10.º PASSO

A construção do Projecto

10.1 O grupo de acompanhamento do Projecto Curricular de Escola

No final desse primeiro ano lectivo, face aos dados recolhidos e entre tanto interpretados, o conselho executivo, apoiado pelos coordenadores dos vários grupos pedagógicos, tomou algumas decisões:

- Realizar, antes do início do novo ano lectivo, encontros preparatórios para que os professores que não tinham participado na gestão curricular pudessem tomar contacto com as experiências vividas pelos seus colegas e tomassem também conhecimento das principais diferenças que teriam de enfrentar na sua vida profissional.
- Distribuir por cada conselho de turma do 2.º ciclo, 5.º e 6.º anos, dois professores que já tivessem experimentado a Gestão Flexível do Currículo. Esta resolução foi essencial para que os novos conselhos de turma se sentissem mais seguros, podendo partir das experiências vividas anteriormente. Naturalmente que esta decisão trouxe também aspectos negativos dos quais o mais saliente foi a não continuidade de muitos dos professores nas suas turmas, na transição do 5.º para o 6.º ano, o que provocou alguma instabilidade na construção dos novos projectos.
- Realizar os primeiros conselhos de turma do ano lectivo, logo no início de Setembro, para que os professores tivessem tempo para organizarem a construção do projecto, nomeadamente por concertar as tarefas relativas ao diagnóstico e ao trabalho com a turma.

Realizar conselhos de turma antes de começarem as aulas foi uma ideia que também trouxe muitas discussões que se prolongaram ao longo dos anos. Sempre que se fazia o lançamento do ano, lá surgia o problema da utilidade de realizar logo os conselhos de turma. A aprovação desta medida, ano após ano, foi considerada como um dos pontos relevantes do Projecto Curricular de Escola porque representava um sentido de organização e de cuidado que valorizava os alunos: os professores encontravam-se para colocarem em comum informações e estratégias que permitissem que, quaisquer que fossem os alunos, fosse possível uma acção concertada de

recolha de dados para o diagnóstico da turma, dando-se atenção aos pormenores. Mas todos os anos surgiam professores que consideravam esta primeira reunião uma verdadeira perda de tempo, não se mostrando implicados no trabalho colaborativo ou na recolha de dados para a avaliação diagnóstica dos alunos, de forma partilhada. No entanto, a voz dos que consideravam essencial estes encontros iniciais para começar a delinear as condições de construção do Projecto Curricular de Turma soava mais forte e decisiva.

Em face da diversidade das experiências vividas pelos professores do 2.º ciclo, quase que se poderia dizer que os conselhos de turma do 5.º e do 6.º ano se equilibravam no esforço que teriam de despender para compreender e usar as dinâmicas exigidas pela construção de projectos curriculares de turma. Naturalmente que o esforço requerido e o seu efeito iriam depender das pessoas envolvidas, da sua capacidade para enfrentarem as dificuldades, estudarem, reflectirem e porem em comum as suas ideias e experiências. Por isso, mesmo que à partida se tentasse uma uniformidade nas condições de acesso à informação e à experiência, a singularidade das vivências iria ser construída por cada conselho de turma. É de não esquecer que as vozes dos que estavam receosos ou que não acreditavam na mudança desenhada pela escola, eram sempre audíveis e tidas em conta, sendo vistas como *vozes da consciência*, da *chamada à realidade*, e por isso, embora, por vezes, aborrecidas, eram úteis. De uma maneira um pouco simplista pode-se dizer que a quantidade e a força das vozes dos optimistas e dos pessimistas, em cada conselho de turma, eram responsáveis pelas opções do caminho a seguir.

Os professores que acreditavam na Gestão Flexível do Currículo como uma forma de viver a inovação na escola, obtiveram um reforço substancial com o parecer do Conselho Nacional de Educação sobre a proposta de reorganização curricular do ensino básico. Este confirmou como válidas e interessantes as orientações pedagógicas e organizativas dessa proposta. No artigo 55, por exemplo, o Conselho Nacional, manifesta a sua concordância com os seguintes aspectos:

- a. O entendimento da escola como um espaço privilegiado de educação para a cidadania que não se esgota nas aprendizagens disciplinares tradicionais;
- b. O entendimento do currículo e dos princípios da gestão curricular de uma forma que rompe “com a visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme

em todas as salas de aula” e de modo que “o currículo não se identifica com uma lista de disciplinas ou com um plano de estudos para cada ciclo ou ano de escolaridade, nem o currículo de cada disciplina se reduz a uma lista de conteúdos e métodos a ensinar dentro das aulas que lhe são especificamente destinadas”;

- c. A articulação entre currículo e avaliação de modo a contribuir para acabar com o divórcio entre estas duas dimensões do processo educativo;
- d. O reconhecimento de que os professores e os órgãos de coordenação pedagógica da escola são os principais responsáveis pela gestão do currículo e pela sua reinterpretação face às necessidades e características dos alunos;
- e. O reconhecimento do carácter essencialmente formativo da avaliação das aprendizagens dos alunos e da necessidade de alteração dos modos e instrumentos de avaliação predominantes nas escolas;
- f. As preocupações em diminuir o número de professores das equipas educativas e de alunos por professor através da crescente implementação do professor por área no 2º ciclo, dando cumprimento a princípios já presentes na LBSE;
- g. O realce dado ao trabalho em equipa na escola de modo a articular as várias aprendizagens disciplinares e destas com as áreas transdisciplinares;
- h. A adopção de um currículo nacional que constitui um quadro de referência que estabelece balizas e orientações claras possibilitadoras da flexibilização curricular;
- i. A intenção de definir competências essenciais transversais e disciplinares que, mesmo que a título provisório, possam colmatar a falta de alteração dos programas;
- j. O entendimento de que a educação para a cidadania é uma componente obrigatória do currículo de natureza transdisciplinar que atravessa todos os saberes e passa por todas as situações vividas na escola, sem prejuízo de um tempo acrescido, para “em sessões de informação e de debate” poderem ser desenvolvidos temas e problemas sentidos pelos alunos;
- k. A introdução de outras áreas curriculares transversais (Estudo Acompanhado e Área de Projecto);
- l. A dotação de tempo curricular próprio para a Área de Projecto, sucedânea da Área-Escola, para tornar exequível o desenvolvimento de projectos interdisciplinares;
- m. O entendimento do Estudo Acompanhado como área curricular obrigatória destinada a permitir aos alunos realizar a sua aprendizagem com crescente autonomia;
- n. O reconhecimento da importância das tecnologias da informação e da comunicação e da sua utilização em todas as componentes do currículo. (2000, pp. 31-33)

Este documento veio ajudar a clarificar os pontos essenciais da Gestão Flexível do Currículo e reforçar o projecto da escola. As recomendações apresentadas também serviram de farol para a reflexão em torno de algumas das problemáticas mais sensíveis. Foi o caso da ideia de que “o projecto de tur-

ma, apesar das suas virtualidades actuais, deve ser encarado como instância transitória e instrumental para chegar a um processo educativo centrado no aluno" (CNE, 2000, p.25), que levou a concluir que a essência da Escola da Torre teria de ser cada um dos seus alunos enquanto elementos de grupos sucessivamente mais abrangentes: as equipas de trabalho, a turma, o ano, o ciclo e a escola.

O Projecto Curricular de Escola teria de ser construído alicerçando-se nesta ideia.

Este relato apresenta algum distanciamento dos acontecimentos, o que permite apresentar os problemas, as ideias, as acções, já com uma alguma organização e interpretação. Quando inseridos no tempo real, as informações, comentários e recomendações resultantes do trabalho interno ou externo à escola, apareciam muitas vezes em catadupa ou descontextualizados no tempo, o que tornava tudo muito confuso e complexo. As pessoas que estavam mais implicados nos processos capazes de mudar a escola sentiam que a informação e as suas implicações eram superiores ao que conseguiam abarcar e desenvolver. A sensação é que alguma coisa lhes estava sempre a escapar, que havia sempre alguma coisa que ficava por fazer...

Face à complexidade que se previa estar patente na construção do Projecto Curricular de Escola, alguns elementos da Escola (pessoas pertencentes aos Conselhos Executivo, Pedagógico e aos Directores de Turma), por iniciativa do conselho executivo e com a aprovação do conselho pedagógico, formaram um pequeno grupo (cinco a seis elementos)⁷⁵, para colocarem em comum os seus conhecimentos sobre a temática dos projectos curriculares e desenhar uma estratégia que possibilitasse a construção de um projecto de escola. Este grupo teria como finalidade acompanhar os trabalhos decorrentes da construção e do desenvolvimento do Projecto Curricular de Escola, não só identificando problemáticas, reflectindo, investigando e apresentando propostas mas, também, participando nos vários grupos pedagógicos a que pertenciam os seus elementos e, naturalmente, agindo em conformidade.

E assim foi: os coordenadores dos directores de turma e da Gestão Flexível do Currículo, os presidentes do conselho executivo e do conselho peda-

⁷⁵ Este grupo passará a ser referido como o "grupo de acompanhamento do PCE "

gógico e eu, coordenadora de um projecto de gestão curricular integrada e investigadora, constituímos essa equipa que se manteve ao longo deste estudo, com alguma estabilidade. As alterações no grupo deram-se nas mudanças provocadas pelas eleições de novos coordenadores, no ano lectivo seguinte mas, apesar disso, mantiveram-se sempre quatro professores do grupo original.

Os professores do grupo de acompanhamento do PCE mantiveram, durante este estudo, um papel multifacetado de observadores da sua actuação e da dos outros e, simultaneamente, de participantes na acção pedagógica e na gestão educativa, colaborando em vários grupos de trabalho. Esta posição do Grupo como observador, organizador e interveniente, foi sentida, por um lado, como um privilégio, por ter possibilitado o acesso e a análise de muitos dados essenciais para a compreensão da real dinâmica da escola e, por outro lado, foi sentida como um constrangimento porque, a pouco e a pouco, foi-se transformando num núcleo-consultor de acção, sofrendo de um certo isolamento originado pela dificuldade de partilhar informação e de provocar a reflexão colectiva numa escola com tantas pessoas, tantas concepções sobre o ensinar e o aprender.

Mais uma vez se manifesta a Inteligência da Escola. É pela Inteligência Reflexiva que surge a necessidade de formar um grupo que acompanhe os processos de construção do projecto, um conjunto de pessoas capaz de encontrar, potenciar e acompanhar a visão, a voz e a vontade das pessoas e dos grupos da escola. A criação e a acção desse grupo são exemplos da inteligência estratégica, contribuindo para o desenvolvimento da inteligência contextual, utilizando as capacidades da inteligência colegial. Essas dimensões da inteligência apoiam ainda o cuidado com o conhecimento sobre o currículo, a organização e o exercer da profissão como uma constante, centrando-se todas as decisões nesse conhecimento que é dinâmico e se enriquece sistematicamente e no qual a Inteligência Académica se manifesta. As outras dimensões também estão presentes na criação e no trabalho deste grupo, estruturando os princípios em que se baseará a sua acção, princípios em que as Inteligências Espiritual, Emocional, Cultural e Pedagógica terão influência.

Os primeiros encontros do Grupo de Acompanhamento do PCE serviram, essencialmente para identificar as grandes questões que se constituíam como entraves à construção do Projecto Curricular de Escola e que, apesar de pode-

rem parecer insignificantes, eram fundamentais para organizar todo o trabalho:

- O que é um Projecto Curricular?
- Qual a relação entre Projecto Curricular e Projecto Educativo?
- Qual a relação entre o Projecto Curricular de Escola e os Projectos Curriculares de Turma?
- Qual a relação entre o Projecto Curricular de Escola, o Regulamento Interno e o Plano de Actividades?

Passou mais de um ano desde o princípio da experiência da Gestão Flexível do Currículo e os professores continuavam a ter dúvidas sobre o que era um projecto curricular e qual a sua relação com os documentos orientadores da escola.

Apesar da informação disponibilizada, continuavam as dúvidas, especialmente na operacionalização dos conceitos. Os professores sentiam-se atolados em informações e obrigações, em documentos e responsabilidades e não sabiam o que fazer com tudo isso. Algumas dos dados que possuíam pareciam contraditórios ou constrangedores da acção que lhes parecia a mais adequada. Quando algum grupo encontrava uma estratégia que parecia resolver algum dos problemas e a divulgava, era assaltado por inúmeras vozes que procuravam também a solução esperada.

As pessoas que faziam parte deste Grupo, apesar de serem todas professores, tinham vivido diferentes experiências no campo da gestão educativa e, por isso, apresentaram formas diversas de interpretar os conceitos e de abordar os problemas, o que levou a que o trabalho em comum fosse lento, ganhando-se etapa a etapa, passo a passo. Apesar da legislação indicar, desde o final dos anos oitenta⁷⁶, a necessidade de as escolas construírem projectos educativos, apenas dois dos elementos do grupo tinham participado na sua construção, em escolas diferentes, fazendo parte de grupos restritos. Nos casos vivenciados não houve a implicação clara dos elementos da comunidade educativa na construção do projecto, sendo uma pequena equipa que tomou à

⁷⁶ Através do Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, que referia no seu preâmbulo: “A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere”.

sua responsabilidade recolher os dados necessários, interpretá-los e desenhar um documento que, depois, foi apresentado à escola e foi entendido como produto acabado, não tendo sofrido sugestões de alteração. Por isso, poder-se-ia concluir que nenhum elemento do grupo de acompanhamento do PCE tinha experiência na construção de um projecto de escola através de processos partilhados por toda a comunidade.

A experiência de alguns dos seus elementos ganha pela participação na construção de projectos curriculares de turma não parecia ser suficientemente profunda para permitir apoiar o trabalho de todo o grupo. Pelo contrário: a acção tinha levantado muitas problematizações que ainda não estavam resolvidas e que tornavam as escolhas ainda mais difíceis de serem feitas. O próprio conceito de projecto curricular ainda estava pouco definido quando analisado simultaneamente sob o ponto de vista da turma e o da escola: o que havia de comum e de diferente entre um e outro para que o conceito servisse as duas situações e ao mesmo tempo as tornasse singulares?

Nos primeiros encontros do grupo de acompanhamento do PCE foram mais as questões formuladas do que as certezas alcançadas. Na discussão das problemáticas iniciais surgiram alguns aspectos teóricos difíceis de serem transformados em propostas de acção. Foi o caso da selecção das condições que deveriam ser consideradas no currículo⁷⁷ da escola espelhando as necessidades globais dos alunos e a forma como essas condições deveriam ser contemplados nos projectos das turmas.

Como principais barreiras a esta selecção encontravam-se as orientações nacionais que *não pareciam* permitir desenhos originais. A definição das competências essenciais a desenvolver por todos os alunos durante os nove anos do ensino básico e o conjunto de programas onde se definiam os conteúdos que os alunos deveriam aprender em cada disciplina, pareciam constituir barreiras intransponíveis. A questão foi colocada nestes termos: “Se os alunos têm de desenvolver as competências e aprender os conteúdos superiormente decididos, qual é o espaço que resta à escola? Decidir quando? Decidir de que maneira?” Então, concluiu-se, que o projecto curricular não era um espaço de

⁷⁷ Como se viu já existia um conjunto de decisões tomadas no sentido de organizar com um sentido comum as acções dos professores. No entanto, directamente quanto a opções curriculares de escola, ainda não tinham sido tomadas decisões claras.

construção mas, sim, de organização⁷⁸.

Nesta discussão, analisou-se o papel dos programas e se estes deveriam ser considerados no desenho curricular da escola, dado o seu papel pouco claro no quadro da Reorganização Curricular. A construção de um currículo, tendo apenas como orientador um conjunto de competências essenciais, alargaria confortavelmente o espaço de decisão. A incerteza tinha sido lançada por elementos responsáveis do Departamento de Ensino Básico ao referirem, em variados encontros, que os programas estavam a ser estudados com a intenção de poderem ser simplificados e organizados, de acordo com o corpo das competências essenciais e os princípios da Reorganização Curricular. Como não existiam dados concretos e os professores, na generalidade, manifestavam bastantes receios em se afastar das orientações programáticas, notando o quanto ainda parecia instável a Gestão Flexível do Currículo, o grupo de acompanhamento do PCE decidiu que enquanto não houvesse uma comunicação legislativa em contrário, o cumprimento dos programas seria considerado como mais uma exigência, a par das outras orientações e, como se vê, nesta decisão manifesta-se a Inteligência Académica.

É interessante notar que, nesta altura, a informação era valiosa. Como os professores estavam confrontados com uma infinidade de novas situações e como tudo lhes era apresentado com a faceta da experiência, vivia-se num tempo de desconhecimento do futuro. A Gestão Flexível do Currículo iria constituir-se como uma base de trabalho futuro ou, mudando-se as políticas, mudava-se a reforma? Esta questão estava a ser colocada nos vários encontros que se realizavam na Escola da Torre ou noutros espaços. Acontecia também que se multiplicavam as reuniões de trabalho com elementos do Ministério da Educação, das universidades e escolas superiores que apoiavam a Gestão Flexível do Currículo e com elementos-chave das escolas-inovadoras. Cada uma dessas pessoas era uma fonte de informação interessante que se reproduzia rapidamente pelos grupos de análise e discussão, o que provocava cruzamento e enviesamentos de dados.

No momento em que era preciso tomar decisões surgiam muitas e variadas hipóteses e as pessoas ficavam confusas, sentindo que os dados que possuíam eram insuficientes e pouco claros. Solicitavam às escolas que esclarecessem essas dúvidas junto dos serviços regionais ou centrais de educação, mas as respostas que eram obtidas não eram consensuais.

⁷⁸ Mais tarde, quando se passou da discussão à acção de construção do projecto tornou-se mais clara a ideia de que a “organização curricular” se constituía como um importante espaço de decisão, influenciador do sentido do trabalho da escola.

Outro problema que foi discutido nestes primeiros encontros do grupo de acompanhamento do Projecto Curricular de Escola foi a dificuldade em fazer a identificação de orientações curriculares, correspondentes à escola global e capazes de orientar o trabalho de qualquer uma das turmas, sem constranger as decisões curriculares próprias. A questão em análise colocou-se da seguinte forma: “A escola é um conjunto de pessoas com papéis diversos, organizadas segundo o princípio da *existência de turmas* e de *anos de escolaridade*. As turmas apresentam especificidades que têm de ser tidas em conta para a criação das condições que melhor apoiam a aprendizagem. As decisões globais, que se relacionam com a escola, poderão dificultar as decisões da turma, condicioná-la por imposição hierárquica. O que for decidido em função de um grupo pode não servir a outro grupo.” Esta análise tornou consciente a necessidade de que as decisões tomadas em nome da escola, tinham de ser simples e claras, não se podendo constituir como inibidoras das especificidades de cada turma.

Apesar da preocupação com a abrangência e com a adequação das orientações curriculares gerais, ao longo de todo o estudo, surgiram dúvidas, colocadas por inúmeros professores, sobre a visibilidade destas orientações em cada turma ou grupo pedagógico e especificamente sobre a obrigatoriedade do seu cumprimento.

É de salientar que a escola, tendo-se iniciado na dinâmica dos Projectos Curriculares de Turma há apenas um ano, ainda se debatia com as lógicas inerentes à sua construção, desenvolvimento e avaliação e não parecia fácil passar de um nível *micro* (a turma) para um nível *meso* (a escola).

A decisão de se criarem projectos curriculares de turma antes da escola se preocupar com o seu próprio projecto, fez com que o nível *meso* da organização curricular fosse anulado, e sem (aparente) prejuízo. A relação fazia-se directamente entre o Currículo Nacional e o Currículo da Turma, numa dinâmica que, apesar de ter alguns aspectos de novidade, se aproximava muito mais da prática habitual dos professores, quando geriam os programas (o nível *macro*) em função de algumas condições específicas (o nível *micro*). A criação de um outro patamar de orientação e de decisão só parecia trazer complica-

ções.

É interessante notar que o nível *meso* já existia na escola, formalmente, através do projecto educativo. Só que não eram muitos os professores que tinham algum conhecimento sobre o conteúdo desse documento e, por isso, na realidade, era como se não existisse. Esse nível meso também era considerado, como já foi referido, num conjunto de decisões que se relacionaram com o comportamento global dos conselhos de turma na construção dos seus projectos. Mas, na especificidade, a maioria dos conselhos de turma desenvolveu o currículo de acordo com as características e os conhecimentos das pessoas que constituíam esses grupos de decisão curricular.

Outras dimensões do trabalho da escola que se relacionavam directamente com decisões no âmbito do seu Projecto Curricular, como a organização dos espaços, dos tempos e dos recursos, surgiam independentemente de uma visão global da escola, embora se acreditasse que essa visão existia mas era da responsabilidade do conselho executivo, apoiado no conselho pedagógico. Acreditava-se ainda que a oferta no campo do denominado *enriquecimento curricular* surgia de acordo com a disponibilidade dos professores e não como resultado de um plano global de desenvolvimento.

Da mesma maneira, as decisões tomadas por cada disciplina relativamente ao seu programa específico criavam-se num espaço sem linhas de interdependência, desligadas do contexto, só obedientes ao cumprimento dos programas, mediados, na maioria das vezes, pelos manuais.

A deslocação do centro de decisão curricular para a escola e a consequente publicação de uma lista de catorze⁷⁹ competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, implicou que o trabalho da escola tivesse que ter um sentido comum.

Foi a consciência destes pressupostos, conseguida à custa de longas conversas apoiadas pela análise de documentos e de experiências vividas por outras escolas, que levou o grupo de acompanhamento do PCE, a preparar um caminho para que a escola se tornasse realmente um projecto, aclarando alguns princípios para a sua acção:

⁷⁹ Mais tarde foi publicado o *Currículo Nacional* e as catorze competências iniciais foram transformadas em oito princípios e dez competências gerais.

- a preocupação em corresponder às orientações da Gestão Flexível do Currículo, acreditando que elas poderiam trazer algo de bom, de facilitador dos processos educativos;
- o cuidado em reflectir sobre a inovação, de forma a encontrar as estratégias mais adequadas, para a tornar acção;
- o cuidado em reunir vários olhares e várias experiências que, apesar de dificultarem a discussão, também permitiam uma análise mais profunda e o encontrar de vias propícias ao consenso;
- a procura de leituras comuns para conceitos-chave (como currículo, projecto, autonomia) mediando a sua apropriação pelos vários elementos da escola.

Estas ideias constituíram-se simultaneamente como orientadoras do trabalho do grupo e como dificuldades a vencer. As diferenças entre os elementos do grupo de acompanhamento do PCE, tanto a nível da formação inicial como das experiências vividas, implicaram que se tivessem de resolver, primeiro, as suas divergências em termos de conceitos. Nem sempre o conseguiram ou se sentiram seguros para os partilharem com os colegas. Apesar de, na generalidade, os elementos do Grupo serem pessoas preocupadas em se manterem actualizadas, notou-se a existência do distanciamento entre o discurso e a acção, isto é, mostraram muitas dificuldades em encontrar formas para a operacionalização das ideias, tendo como base as concepções envolvidas na Gestão Flexível.

A maior dificuldade prendia-se com o grande número de pessoas que precisavam de ser envolvidas na reflexão e na decisão. Se, num grupo de cinco ou seis elementos, surgiam tantas dúvidas de interpretação e até, de comunicação, como fazer com que toda a escola partilhasse finalidades, prioridades, metas e processos, de acordo com a perspectiva educativa inerente à Gestão Flexível do Currículo?

A melhor estratégia foi ouvir os professores.

10.2 Do grupo de acompanhamento para os grupos pedagógicos

Em face dos problemas, da precariedade das informações em presença

e da forma como a escola se estava a organizar para a tomada de decisões, o grupo de acompanhamento do PCE tomou algumas decisões:

- consultar bibliografia e especialistas para apoio no esclarecimento dos conceitos;
- reunir os vários representantes dos departamentos curriculares e dos directores de turma e ouvi-los, no sentido de se perceber quais os aspectos da vida da escola que deveriam ser alterados e quais os que deveriam ser mantidos e definir as prioridades curriculares para a escola.

A consulta de bibliografia e dos especialistas permitiu a troca e o comentário de alguns textos e ideias. O grupo de acompanhamento do PCE afirmou que desse trabalho tinha resultado uma orientação mais precisa sobre as várias fases de construção de um projecto curricular mas, que também se tinham acentuado as dúvidas sobre a relação entre os vários documentos exigidos centralmente: o Projecto Educativo, o Projecto Curricular de Escola, o Plano de Actividades e o Regulamento Interno. Quando alguém do grupo defendeu que se tratava de *uma mesma entidade*, levantaram-se várias vozes afirmando que se assim fosse, não faria sentido dar-lhe tantos nomes e, por isso, a cada nome tinha de corresponder um documento. Continuava a acreditar-se que o que vinha do Ministério da Educação, através dos normativos, mesmo criados em tempos diferentes, definia a perfeição dos actos e não deveria ser contrariado mesmo que parecesse contraditório.

Aqui importa referir duas situações que influenciaram este trabalho de consulta e de interpretação: a confusão conceptual que define este tempo e a necessidade que os professores tinham do uso da normatividade. Porque muitas pessoas, em todo o país, pediam esclarecimentos sobre a operacionalização das implicações da Gestão Flexível do Currículo e da Reorganização Curricular, especialmente quanto à organização das pessoas e à construção de instrumentos de apoio, surgiu uma colecção de discursos, divulgados em livros, conferências e textos em formato digital, de vários autores, que eram trocados e comentados entre professores. Esses textos baseavam-se em concepções diversas e apresentavam propostas que nem sempre eram coerentes umas com as outras. Os professores precisavam de tempo para fazer uma análise

profunda sobre as várias perspectivas e daí construírem interpretações concordantes com as suas ideias e o contexto onde estavam a trabalhar. Mas as pessoas não tinham tempo porque as escolas não paravam.

Enquanto tudo isto se discutia, os alunos tinham de aprender, de forma organizada e com sentido. Nesta procura de sentido, os professores dividiam-se entre a necessidade de mudar e a vontade de continuar a utilizar os processos usuais que lhes davam mais segurança, porque os conheciam e conseguiam prever, com menos margem de erro, os seus efeitos. Assim, a reflexão sobre os discursos orais e escritos era feita superficialmente, muitas vezes de forma solitária, e dela resultaram, em variados casos, conclusões precipitadas e caracterizadas pela incoerência. Associada a esta ideia estava a necessidade, várias vezes referida pelos professores, de encontrar a fórmula, a grelha, a ordem, para resolverem cada um dos problemas que lhes iam surgindo. Por isso, algumas das publicações que apresentavam propostas de fichas, ordens de trabalho, grelhas para preenchimento, tiveram sucesso e corriam de mão em mão. Foi o tempo das cópias e dos exemplos.

Relativamente ao processo de apropriação das implicações da Gestão Flexível do Currículo ou da Reorganização Curricular, como já foi referido, os professores encontravam-se em diferentes etapas, relacionadas com a compreensão e a interiorização dos conceitos, dos procedimentos e das atitudes. Essas etapas dependiam não só do esforço que os professores empregavam na reflexão mas, também, das suas experiências anteriores e, até, na propensão que tinham para encontrar e aceitar novos caminhos no campo profissional. Esta situação dificultava o diálogo intragrupos mas, também, fomentava espaços de formação contínua, dependendo do ambiente criado no grupo.

A união, nos espaços de diálogo, de pessoas em diferentes patamares de apropriação, manteve-se ao longo deste estudo, tendo-se iniciado, como já foi referido, na construção dos conselhos de turma do segundo ano da experiência. Os professores que pareciam encontrar-se nas etapas mais adiantadas e que, por isso, mostravam mais segurança ou mais facilidade na resolução dos problemas, eram escolhidos como representantes dos grupos a que pertenciam, tornando-se gestores de *colectividades curriculares*, como são os departamentos e os conselhos de turma. No entanto isto não aconteceu em

todos os grupos pedagógicos e, nos encontros dos representantes da escola, como é o caso do conselho pedagógico, os professores utilizavam diferentes *dialectos educativos*.

Foi interessante notar como os aspectos emocionais estiveram presentes nestes processos, mesmo nas situações mais insignificantes e, como foram essenciais nas escolhas do caminho. A divulgação, dentro do grupo de acompanhamento do PCE e na escola, de textos bibliográficos, foi condicionada pela admiração e respeito que alguns elementos tinham pelos autores, independentemente das suas concepções. A análise mais profunda desses trabalhos trouxe uma época de *perda de heróis*, isto é, a admiração, por vezes, não conseguiu sobreviver à dificuldade em transformar as ideias em práticas.

Este quadro contextual caracterizado por *pluriconcepções* foi, naturalmente, propiciador de conflitos e, consequentemente, enriquecedor da transformação das pessoas, na sua maneira de pensar e agir, contribuindo para uma instabilidade que foi facilitadora da mudança. Como todo o sistema vivo, as leis da ecologia manifestaram-se e a instabilidade tendeu a diminuir em determinados momentos e a aumentar noutros, vogando assim a escola, em situações de maior e menor aceitação da inovação, num processo muito lento.

10.3 A necessidade de um projecto curricular de escola

O encontro realizado com os professores coordenadores dos departamentos curriculares e os representantes dos directores de turma foi surpreendente porque validou, de forma muito simples, a necessidade de construir o Projecto Curricular de Escola e salientou a importância de mais vozes no levantamento das necessidades.

Um dos pontos dessa reunião foi a avaliação do desenvolvimento dos projectos curriculares de turma do ano anterior. A maior parte das opiniões mostrou que era possível encontrar, na construção dos projectos, aspectos facilitadores do trabalho da turma, do aluno e do professor. Os aspectos negativos diziam respeito, particularmente, à insegurança provocada pela novidade das situações, à falta de domínio dos cambiantes da construção de projectos e à dificuldade em avaliar os processos desenvolvidos e os resultados con-

seguidos à luz de critérios que estivessem implicados nas exigências da Gestão Flexível do Currículo.

Desta avaliação dos projectos das turmas sobressaiu especialmente a dificuldade dos professores gerirem e participarem em processos colaborativos, parecendo, apesar de tudo, mais fácil a discussão e decisão partilhada do que a acção conjunta.

Estas dificuldades pareciam servir à maior parte dos elementos dos conselhos de turma e por isso interessava que a sua despistagem fosse abrangente, da responsabilidade da escola, podendo constituir-se como uma finalidade educativa, de forma a criar melhores condições para a viabilização dos projectos curriculares. Esta era, sem dúvida, uma vertente a introduzir no projecto da escola.

O que ainda aqui se discutia era se esta medida, ou outras semelhantes, tinham a ver com o projecto educativo ou com o projecto curricular. Discutia-se a relação entre a formação dos professores e o desenvolvimento do currículo, isto é, se as medidas para viabilizar a formação adequada aos professores, eram também medidas curriculares. Sem que se tivesse chegado a certezas decidiu-se que tudo o que apoiasse directamente o desenvolvimento do currículo, que permitisse mais segurança na organização do ensino e da aprendizagem da turma, nomeadamente a escolha das prioridades curriculares ou a opção por estratégias adequadas às necessidades dos alunos, seria considerado no âmbito do projecto curricular da escola. Ficou ainda mais difícil de entender onde é que o projecto educativo dava lugar ao projecto curricular. Mas mais confuso ainda era o tempo que se gastava a discutir estas ideias, a perceber os conceitos e os procedimentos de forma a serem respeitadas as orientações nacionais. Os professores, de uma forma ou de outra, tentavam compreender o que lhes estava a ser pedido utilizando para isso muito do seu tempo.

Nesse encontro com os coordenadores, foi ainda apontada outra situação como sendo negativa: a durabilidade dos efeitos das actividades realizadas pelos alunos, quando estavam em causa aspectos que diziam respeito a toda a escola. Afirmava-se que se uma turma desenvolvia um projecto cuja problemática estava relacionada com a melhoria do ambiente num determi-

nado espaço da escola, como a cantina, a sala dos alunos ou os recreios, era necessária a intervenção de todos, se não através de acções de apoio directo à turma, pelo menos pela não indiferença e a manutenção das conquistas. Até porque os projectos que se centravam na melhoria da escola tinham uma dimensão colectiva de interesse mútuo claramente curricular. Se as alterações sofriam um rápido desgaste isso significava que, para o evitar, toda a comunidade precisava de participar na construção do espaço social da aprendizagem.

Os exemplos que foram dados apontavam directamente para aspectos relacionados com a vivência da cidadania e da democracia, dentro da escola. Aqui surgiu, com naturalidade, a necessidade de um nível de discussão, decisão e actuação colocado acima do Projecto Curricular de Turma e capaz de uma visão mais abrangente, contemplando os aspectos globais, interessando ao grande grupo.

Desta mesma análise surgiu um conjunto de situações que foram consideradas como constrangimentos ao desenvolvimento do currículo: o não domínio de toda a informação inerente à Gestão Flexível do Currículo, o desconhecimento das orientações que a escola ia construindo a pouco e pouco e a falta da visão do futuro e da sua conquista, as metas, as estratégias, os papéis e os efeitos de cada uma das decisões.

Embora a ideia explorada estivesse mais virada para um regulamento (*aqui na escola faz-se assim...*) e um plano (*ainda falta fazer isto e aquilo...*) a verdade é que foi notória a necessidade de encontrar um instrumento que orientasse a acção dos professores, através da análise do passado e do presente, perspectivando um futuro possível em face das condições do contexto.

Ficou justificada a necessidade da existência de um Projecto Curricular de Escola, pelo menos para aquele grupo de professores.

Na continuidade deste pensamento, no final da reunião, estavam identificados alguns dos aspectos da vida da escola (e dos alunos, naturalmente) em que era preciso agir através de decisões curriculares globais.

E assim se deu a génese do Projecto Curricular de Escola.

10.4 A opinião da Escola

O encontro atrás referido, entre os professores coordenadores dos departamentos curriculares e os representantes dos directores de turma, resolveu algumas questões, mas criou outras:

- Como partilhar com a comunidade escolar a discussão e as decisões tomadas, já que foram tidas como essenciais para a construção de significados?
- Como saber se existiam outros aspectos a merecerem uma atenção curricular especial do ponto de vista das outras pessoas da comunidade?
- Mais do que ouvir opiniões, como provocar uma discussão altamente participada entre os vários elementos da escola?
- Como passar as preocupações identificadas para um *corpo de intenções* (Roldão, 2003) centrado no desenvolvimento de um currículo, ao longo dos cinco anos de escolaridade?

Como resposta a estas preocupações tomaram-se algumas decisões:

- cada um dos coordenadores levaria ao seu grupo de trabalho o relato do encontro e faria uma recolha de opiniões que faria chegar ao grupo de acompanhamento do PCE;
- os Directores de Turma recolheriam as opiniões dos alunos através do desenvolvimento de actividades⁸⁰ na área da Formação Cívica;
- o presidente do conselho executivo realizaria um encontro com os auxiliares de acção educativa.

O tratamento das opiniões e a organização de um documento que reunisse uma visão colectiva da escola em termos de intenções e de estratégias ficaria a cargo do grupo de acompanhamento do PCE.

A consulta dos grupos pedagógicos através dos seus coordenadores não provocou efeitos visíveis: não foram apresentadas novas propostas ou acrescentados comentários ao que já tinha sido feito, pelos seus representantes, no encontro referido. Dois dos elementos do grupo de acompanhamento, pertencentes

⁸⁰ Debates, assembleias de turma, mesas redondas, dramatizações e outras actividades foram indicadas como podendo ser utilizadas para esta recolha de opiniões.

centes a departamentos curriculares diferentes, referiram que na reunião que se seguiu ao encontro, este foi apenas abordado em jeito de informação acabada e não como uma proposta de reflexão para o próprio grupo pedagógico se implicar na construção do projecto.

O que quero dizer é que o assunto foi levado ao grupo como uma informação do tipo “realizou-se um encontro de conselho pedagógico em que se analisaram quais as prioridades da escola em termos do seu desenvolvimento, tendo-se decidido...” e nada mais. Esta posição mostrava, de forma enganosa, que o assunto estava tratado e as decisões tomadas e que os professores não tinham mais que aceitar a visão, a voz e a vontade de um grupo de pessoas colocadas na posição hierárquica que lhes permitia decidir. Os coordenadores destes grupos contribuíram para o afastamento dos seus colegas dos processos de decisão.

Mais tarde, depois de variadas situações semelhantes, concluiu-se que alguns professores não levavam aos seus grupos de trabalho as informações ou as solicitações decorrentes dos encontros em que participavam ou, se as levavam, elas não tinham uma correspondência rigorosa, isto é, entre o ponto de partida e o ponto de chegada havia uma perda considerável de informação. Também acontecia que, dentro do grupo, independentemente do seu representante, o assunto fosse desviado e desvalorizado. Daqui se conclui que, na maior parte das vezes, as lógicas de acção perderam-se nos meandros dos grupos pedagógicos.

O grupo de acompanhamento, consciente deste constrangimento, encontrou outras vias de comunicação e de motivação⁸¹ mas, na generalidade, os órgãos pedagógicos intermédios constituíram-se como barreiras à criação de uma comunidade global de discussão e decisão.

Esta situação foi amplamente analisada pelo grupo de acompanhamento do PCE, procurando as razões para tentar combatê-las e criar uma rede de comunicação e de análise mais eficiente. Algumas das hipóteses consideradas

⁸¹ Por exemplo, a distribuição de documentos escritos, marcação de reuniões com a ordem de trabalho amplamente publicitada e obrigatoriedade de entrega das reflexões e das decisões.

como mais prováveis basearam-se na pouca valorização que era atribuída à construção do Projecto Curricular de Escola e na vontade de manter as práticas burocráticas de gestão curricular⁸²:

- há representantes dos grupos pedagógicos que não sentem útil o tempo gasto na construção do projecto, encontrando outros temas, para si muito mais importantes (como a planificação de actividades curriculares específicas e o tratamento de assuntos da burocracia) para serem tratados nas reuniões;
- há representantes dos grupos pedagógicos que não se sentem suficientemente conhecedores dos assuntos em questão para poderem orientar um debate com os seus pares e, por isso, evitam fazê-lo;
- há elementos dos grupos pedagógicos que mostram, nesses espaços muito limitados, a sua discordância perante a Gestão Flexível do Currículo ou a Reorganização Curricular, criando um ambiente de desconforto com que é difícil lutar;
- os grupos estão assoberbados de trabalho urgente⁸³ e a opção é tratar primeiro os assuntos mais prementes, adiando-se o que não parece muito importante, isto é, defende-se a ideia de que a escola continua a funcionar, com ou sem projecto curricular;
- os grupos contam que outros respondam às solicitações para o levantamento de dados para a construção do Projecto Curricular de Escola e como são muitos os grupos e as pessoas, uma ou outra ausência, não trará grande prejuízo ao processo.

Estas hipóteses foram formuladas a partir da recolha de opiniões de professores que pertenciam a diferentes grupos pedagógicos em simultâneo, isto é, que podiam identificar diferentes comportamentos conforme os coordenadores dos grupos a que pertenciam e reflectir sobre as suas próprias

⁸² Como exemplo podem-se referir alguns aspectos constantes nas actas dos grupos disciplinares como são as informações e as discussões sobre o que tinha sido leccionado e do que faltava leccionar (em termos de unidades didácticas), quantos testes a aplicar em cada turma e a sua calendarização, a percentagem a atribuir aos testes e aos outros elementos de avaliação, caso existissem, e as razões para o atraso no cumprimento dos programas.

⁸³ Algumas das tarefas que cada grupo disciplinar tinha de cumprir num curto espaço de tempo era, por exemplo, a definição do seu próprio projecto curricular específico e dos critérios de avaliação, a identificação dos materiais a construir, a participação em actividades dentro e fora da escola, como concursos escolares e formação.

acções. No entanto, é de referir, que alguns grupos desenvolviam reais processos de reflexão, pretendendo-se apoiar a mudança. A contribuição dessa reflexão foi mais no âmbito da identificação de problemáticas gerais do que na proposta de acções concretas.

Mais profícuo foi o trabalho dos Directores de Turma, em que foi possível encontrar as situações que os alunos consideravam como essenciais para serem resolvidas e as que deveriam ser mantidas, encontrando-se até as tendências manifestadas consoante os níveis etários.

O encontro com os funcionários também permitiu identificar alguns aspectos que condicionavam o desenvolvimento dos alunos.

Apesar dos grupos pedagógicos se manifestarem, por variadas vezes, como barreiras à comunicação e ao diálogo, portando-se como uma espécie de *buracos negros* da organização escolar, essa é uma clara manifestação da sua singularidade. Para as pessoas que o constituem, as solicitações ou os desafios que lhe são apresentados, têm de se sujeitar à ordem de prioridades criada pelo grupo, à perspectiva educacional que adoptam como equipa. Assim, se a prioridade é manter a organização interna de acordo com o cumprimento das rotinas curriculares, esta será a primeira a ser cumprida, ficando para depois, se ainda houver tempo, os outros pontos da agenda. Se a prioridade do grupo disciplinar for o apoio aos processos de mudança, vivendo em harmonia com o pensamento e a acção colectiva da escola, será dada maior importância e essas solicitações.

Esta é uma forma simples de definir duas realidades extremas entre muitas outras possibilidades, já que cada grupo, como unidade social, é sujeito a forças diversificadas, individuais e colectivas, internas e externas.

Cada grupo disciplinar acaba por viver uma autonomia que lhe permite construir uma identidade dentro da identidade da escola. Esta possibilidade foi ganha ao longo do tempo quando a gestão do programa de cada disciplina só a ela dizia respeito. Apesar de terem os movimentos tolhidos por normativos, cada conselho disciplinar foi construindo um quadro singular de acção e decisão. Sair desse quadro para cumprir outras solicitações pode ser um exercício doloroso e, até, visto como inútil. Para além disso, o enfraquecimento desse quadro curricular próprio pode ser sentido, para alguns, como uma per-

da de protagonismo em favor dos conselhos de turma.

Neste caso teríamos realmente a escola a mudar de sentido: o centro do currículo deixaria de estar nas disciplinas para passar a estar nas turmas, melhor, nos alunos.

O grupo disciplinar que se fecha sobre si próprio e que considera que a sua sobrevivência, ou a sua tranquilidade, passa por esse comportamento egoísta, manifesta uma inteligência colectiva que se refere só ao próprio grupo, isolando-se voluntariamente do resto da escola. É uma inteligência incompleta porque, pelo menos, as dimensões contextual, académica e ética, não se apresentam desenvolvidas, já que o grupo se encontra afastado da realidade a que pertence e na qual devia participar, não existindo um respeito assumido pelas finalidades e decisões tomadas pela escola, como um colectivo.

Esta é uma situação que permite questionar se a organização *clássica*⁸⁴ das escolas básicas é a melhor para enfrentar a construção de projectos curriculares de turma.

Num dos grupos disciplinares de que fiz parte a ordem de trabalhos das reuniões era construída sempre dando prioridade aos afazeres internos do grupo, como eram as planificações referentes às unidades de ensino, a tomada de decisões sobre as datas e conteúdos dos testes e a calendarização das actividades e só depois vinha a análise de questões que diziam respeito à escola, tratadas muito superficialmente, dado ter-se esgotado o tempo da reunião. Alguns assuntos tinham mesmo de ficar para o próximo encontro que se realizaria apenas no mês seguinte. Outras vezes era pedido aos professores que analisassem o tema depois do encontro, independentemente do grupo, e que entregassem a sua opinião, por escrito, ao coordenador, que faria chegar ao conselho pedagógico ou ao conselho executivo a opinião da maioria. Neste caso não havia espaço para a troca de ideias, para a partilha de opiniões, para o jogo da construção do pensamento.

Estive presente em algumas reuniões de outro grupo disciplinar em que a ordem de trabalhos era organizada segundo outro critério: a prioridade era dada aos assuntos que implicassem a opinião do grupo na vida da escola ou a decisões que envolvessem

⁸⁴ Como organização *clássica* refiro-me à formação de departamentos curriculares, nos quais se encontram representados os agrupamentos de disciplinas e áreas disciplinares, de acordo com os cursos leccionados, o número de docentes por disciplina, estruturas responsáveis pela articulação curricular (artigo 35, ponto 2, do Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio) e que têm a maior representação no conselho pedagógico, de acordo com o Regulamento Interno da escola, em desfavor dos representantes dos conselhos de turma que são apenas dois para um máximo de vinte elementos.

mudanças nas rotinas. Neste caso, o tempo do encontro era gasto na troca de ideias, no estudo de cenários, na planificação de novas actividades, na formação de subgrupos de trabalho, na divisão de tarefas.

Como se pode ver, os grupos disciplinares manifestavam a sua inteligência de forma diversificada consoante o desenvolvimento das várias dimensões observadas enquanto colectivo. A pessoa que era eleita para coordenar o grupo tinha uma enorme responsabilidade na forma como os encontros eram conduzidos, nas redes de comunicação, na análise e discussão dos assuntos. Essa pessoa era eleita pelo grupo e, por isso, respondia ao que o grupo queria da liderança.

O trabalho de recolha de dados não ficou apenas pelo início do ano lectivo. Algumas das situações focadas precisavam de ser clarificadas para melhor perceber as suas repercussões na vida da escola e, conseqüentemente, nos processos de ensino e de aprendizagem. De entre essas situações destacaram-se a gestão das áreas curriculares não disciplinares e os espaços de relação interpessoal dos alunos. Assim, ao longo do ano lectivo foram desenvolvidas actividades de recolha de dados e de interpretação, nomeadamente a aplicação de questionários a alunos e professores. As informações obtidas permitiram especificar o desenho de algumas acções incluídas no projecto.

É de notar que um dos problemas que mais interferiu na construção do projecto foi a gestão do tempo. Como já foi referido atrás, a escola estava a trabalhar em pleno, com aulas, reuniões, encontros com encarregados de educação, visitas de estudo, actividades de formação.

Era a primeira vez que muitos dos professores da escola se confrontavam com áreas curriculares não disciplinares, projectos curriculares de turma, trabalho colaborativo, avaliação partilhada e participada de competências, e outras novidades inerentes ao novo desenho curricular. Os departamentos tinham a preocupação de desenhar um currículo da sua área, estruturado para o desenvolvimento das competências nacionais e não apenas para o cumprimento de um programa pelo professor.

A escola fervilhava de obrigações, mas obrigações com tempo marcado, porque os alunos não podiam esperar que os professores interiorizassem as implicações de serem gestores do currículo.

O desconforto provocado pela falta de tempo prolongou-se ao longo dos anos em que durou este trabalho, assim como a certeza de que, por muito

que se estudasse e discutisse, nunca se sentia o conforto de se saber o suficiente.

Saber o suficiente implicava a coerência entre o discurso e a acção.

Esta premência do tempo associada à inovação inerente à Gestão Flexível do Currículo ou à Reorganização Curricular afectava exclusivamente os professores, como principais responsáveis pela construção dos projectos e pela operacionalização das mudanças.

É ainda de acrescentar que os professores precisaram de organizar os seus processos de ensino e aprendizagem de acordo com uma nova repartição do tempo, os quarenta e cinco ou noventa minutos, em vez dos cinquenta já entendidos como *tradicionais*. Com estes exemplos é possível perceber que os professores estavam sobrecarregados e que tinham de tomar decisões consoante o seu conhecimento, a sua personalidade e as suas obrigações em termos de vida pessoal⁸⁵.

Como reagiam os professores perante tantas solicitações⁸⁶ diferentes do seu habitual, tendo para gerir o mesmo tempo de trabalho, em termos globais, dos anos anteriores?

Dos dados recolhidos detectei quatro tipos de grupos de reacção:

- Um grupo, não muito numeroso, tentava manter-se informado, participar nas discussões e alterar as suas práticas de acordo com a análise dos resultados e com o desenvolvimento dos alunos. Estes professores mantinham-se atentos e curiosos, ofereciam-se para desenvolver tarefas e colaborar em projectos específicos. Funcionavam como um tronco

⁸⁵ Não pode ser considerado irrelevante a influência que tem na vida de um professor, por exemplo, uma deslocação diária de dezenas de quilómetros entre a sua casa e a escola ou as obrigações de uma família a cargo com vários filhos muito jovens. Cada professor traz para dentro da escola, mesmo que o não queira, as alegrias, as tristezas, as preocupações e exigências da sua vida pessoal.

⁸⁶ No 1.º período desse ano lectivo foi pedido aos professores que elaborassem de forma colaborativa o seu projecto de área disciplinar (contemplando um ensino para o desenvolvimento de competências apoiado pelos programas), e os projectos curriculares das turmas onde exerciam a sua docência. Pediram-lhes também a definição dos critérios de avaliação, as normas para os registos de avaliação de final de período, a organização dos encontros com encarregados de educação, a identificação do interesse e utilidade das áreas curriculares não disciplinares quer no âmbito da direcção de turma quer da área disciplinar, a articulação curricular vertical e a horizontal e, ainda, que participassem em grupos de trabalho para a resolução das grandes problemáticas da escola e desenvolvessem apoios educativos e oficinas e ateliers de apoio ou enriquecimento. Apesar destas tarefas estarem divididas pelos cento e sessenta professores da escola, existiam muitas situações novas a que cada um tinha de dar resposta.

vital da escola, a *central de confiança*. É de notar que muitos destes professores já eram conhecidos antes da Gestão Flexível do Currículo ou da Reorganização Curricular, por serem reflexivos e inovadores e, por isso, a sua prestação não se afastava muito do que era usual. A maior parte ofereceu-se para serem os pioneiros na experiência da Gestão Flexível do Currículo e assim também já se sentiam mais à vontade.

- Um grupo tentou manter-se entre a mudança e os seus hábitos de trabalho, isto é, prestava atenção aos discursos, tentava tê-los em conta nas planificações e em algumas acções mas, quando se sentia constrangido pelo tempo ou pela dificuldade em desenvolver práticas estruturadas nos conceitos em discussão, voltava ao seu ensino habitual, centrado no professor e no cumprimento de programas. Esta mudança de atitude era observável nos encontros de professores, nomeadamente quando se discutiam os processos e os resultados de avaliação ou, quando era necessário construir respostas a questões formuladas pelo conselho pedagógico ou executivo ou mesmo pelo Ministério da Educação. Esse *descansar no hábito*, quando as dificuldades se tornavam insustentáveis trazia-lhes segurança e alguma serenidade.
- Outro grupo mantinha-se à parte das discussões, evitava dar a sua opinião, manifestada através de uma *concordância silenciosa*, pelo que ninguém se apercebia das suas reais concepções. Mostravam-se cumpridores relativamente ao que lhes era pedido mas recorriam a algum colega para estruturarem as respostas, porque queriam passar uma imagem positiva de si.
- Um grupo, o menos numeroso, constituído por professores que se opunham às mudanças de conceitos e de práticas e que o manifestava abertamente em todos os encontros. Manteve-se como um grupo à parte, criando procedimentos próprios e gerando algum conflito entre os que acreditavam na utilidade da mudança e, insegurança, nos que ainda não se tinham decidido. A maior parte dos elementos deste grupo também já tinha este comportamento antes da Gestão Flexível do Currículo, isto é, manifestava-se com algum ruído, discordando de alguma

coisa. Alguns destes professores defendiam projectos próprios de ensino já distanciados do que era feito antes da Gestão Flexível e mantinham os seus ideais.

Estes grupos de professores mostraram-se logo a partir do primeiro dia do ano lectivo e já tinham marcado a escola através da sua acção em anos anteriores, embora, nesse tempo de grandes novidades, todas as reacções pareciam mais fortes, tinham mais visibilidade e influenciavam directamente o processo de apropriação da inovação.

Quando os coordenadores dos departamentos curriculares ou dos directores de turma levaram aos seus grupos os resultados do primeiro encontro para a definição das linhas mestras de construção do Projecto Curricular de Escola, com o intuito de aumentar o espaço de reflexão e enriquecer os processos, sofreram a pressão exercida por estes quatro grupos de professores com as suas características expandidas pela tensão das exigências do trabalho lectivo, o que, decerto, influenciou os resultados.

10.5 Um esboço do Projecto Curricular de Escola

O grupo de acompanhamento do PCE também sofreu fortemente o constrangimento da gestão do tempo. Exactamente porque se centrava na reflexão em torno da construção do Projecto Curricular de Escola, estava permanentemente a identificar momentos e trabalhos específicos que serviam ao projecto, delineando o seu perfil: os momentos da avaliação do trabalho dos professores e dos alunos, os momentos da comunicação de resultados, o trabalho de construir o regulamento interno e o plano de actividades, o trabalho de desenvolver formação interna útil. Por isso o trabalho de recolha e tratamento de dados decorreu simultaneamente à organização de outras actividades escolares, nomeadamente as suas tarefas de professores, isto é, a gestão do ensino num conjunto de turmas, a mediação da aprendizagem de várias dezenas de alunos de anos de escolaridade diferentes e a participação nas tarefas dos seus grupos pedagógicos.

O tempo foi sempre uma armadilha para alcançar a qualidade dos processos.

Como já foi referido em diversos locais deste trabalho, apesar de se estar a construir um Projecto Curricular de Escola, pela primeira vez, não significava que a escola não possuísse um sentido para a sua acção, um sentido baseado na sua história e construído ao longo dos anos lectivos anteriores e que servia de linha condutora enquanto se explicitava esse sentido através de um projecto colectivo ou se construía outro sentido, mais estruturado numa visão partilhada de metas e de estratégias. A razão para o sentido que a escola possuía não ser aproveitado para a construção do seu projecto relacionava-se com a interpretação individualista desse sentido. Cada professor podia fazer a sua leitura que as suas ideias não eram confrontadas com as dos outros. Não tinha existido nenhuma discussão abrangendo todas as pessoas da escola para a definição das finalidades do trabalho colectivo. Apesar de se poder dizer que o projecto educativo era a estrutura que dava sentido à escola, era necessário que todos, ou pelo menos, a maior parte, tivessem participado na descoberta e definição desse sentido.

Um dos maiores constrangimentos para a mudança encontrou-se na ambiguidade criada pela vivência, em simultâneo, de duas abordagens: enquanto a comunidade educativa se preparava, com mais ou menos vontade, para se apropriar de concepções que levavam à alteração das suas práticas, mantinham-se as antigas rotinas porque, como já tinham sido experimentadas, permitiam que o professor se sentisse mais seguro na gestão dos processos de ensino.

Uma vez ajudei uma colega a preparar o material que iria ser colocado à disposição dos alunos numa aula de Ciências da Natureza: partes de plantas variadas (raízes, caules, folhas, flores e frutos) e textos sobre as características dessas plantas. A proposta era que os alunos fizessem o estudo de duas plantas com diferentes características utilizando como fonte de informação o manual da disciplina e os textos preparados pela professora. Esse trabalho devia ser feito em pequenos grupos de três ou quatro alunos.

Depois da aula perguntei-lhe se a estratégia tinha dado os resultados pretendidos. A professora contou-me que a partir de

certa altura começaram a chover perguntas vindas de todos os grupos: “Onde procuro?”, “O que quer dizer ...?”, “Onde escrevo?”, “É preciso também dizer...”, apoiadas por um ruído de fundo que ia crescendo. A professora, face às questões, pegou no giz, dirigiu-se ao quadro negro e explicou, cuidadosamente, tudo o que cada grupo tinha de aprender através da pesquisa. No final, o quadro estava repleto de registos que os alunos copiaram cuidadosamente para as suas folhas de trabalho. O tempo de aula estava esgotado e a “matéria estava dada”.

A minha colega mostrou-se aborrecida com a solução que encontrou, na altura, para resolver o problema da gestão de aula. Não era essa a sua intenção pedagógica mas, em face da desordem que começou a sentir entre os alunos, resolveu-a da maneira em que se sentia mais segura. Um dos aspectos constrangedores que referiu foi o de ser uma das poucas professoras da turma a tentar estratégias mais centradas nos alunos. Acreditava que se existisse um esforço mais colectivo, tal como tinha sido combinado no projecto da turma, os resultados seriam muito mais satisfatórios.

O que se pretende dizer é que subsistiram duas concepções dentro da escola, a referente à inovação e a referente ao hábito. A força de cada uma dependia do nível de apropriação da mudança. Enquanto a mudança não se estruturava, era o hábito que perdurava. É como se a mudança se constituísse como uma capa fina e frágil de um processo complexo apoiado nas ideias e nas rotinas usuais. Por vezes, essa capa era tão frágil que se estilhaçava e surgia, à vista, a base de sustentação, ou seja, os processos habituais. Para que a escola se tornasse uma escola com projecto era necessário que a estrutura da capa invadisse todo o corpo de intenções, com repercussões nos processos de ensino e de aprendizagem.

É esse amadurecimento dos processos que permite que a escola seja um projecto. O grupo de acompanhamento do PCE teve o papel de testar a cada passo o *amadurecimento* da escola e de procurar formas de o aprofundar.

O grupo de acompanhamento organizou todos os dados e elaborou um pré-projecto. Para o fazer anuiu num princípio: o projecto curricular não podia ser visto como um documento embora fosse representado formalmente

por ele, isto é, o papel apenas serviria para organizar as ideias e as disseminar.

As ideias em jogo associaram o projecto à dinâmica de uma construção resultante da interacção entre o conhecimento dos alunos, as condições de ensino e de aprendizagem, o planeamento, a acção e a reflexão, num ciclo contínuo e transformador. Concluiu-se que, de acordo com este ponto de vista, não poderia existir um documento a retratar o projecto que se mantivesse imutável, ao longo do percurso. Então, o Projecto Curricular de Escola teve de se corporizar num portefólio. Esta ideia demorou a ser aceite, o que se verificou nas várias formas porque passou o arquivo dos documentos referentes ao projecto, até se encontrar um formato que correspondesse à lógica do portefólio.

Com a preocupação de que o documento fosse apreendido facilmente por todos os elementos da escola, foram ainda traçados alguns critérios para a sua elaboração:

- O documento de registo do projecto tinha de ser simples e pequeno, fácil de consultar por professores, alunos, encarregados de educação ou outros parceiros interessados e intervenientes nos processos.
- Não haveria uma distinção marcante entre o que poderia ser referente ao Projecto Educativo e o que era Projecto Curricular de Escola. No mesmo documento estaria registada a política educativa e as decisões curriculares em função de prioridades e metas, através de um desenho lógico.
- O projecto teria de ter em conta não só o desenvolvimento dos alunos mas também o dos professores e da escola, numa relação de interdependência estreita, sendo introduzidas áreas centrais de formação, umas que interessavam a toda a escola, outras que interessavam só aos alunos e, outras, aos professores. Assim o projecto teria uma intenção de aperfeiçoamento, de responder às necessidades integrais da escola, promovendo a aprendizagem de toda a comunidade como uma forma de encontrar as melhores respostas aos problemas que inevitavelmente surgiam.

Estas decisões não foram tomadas de ânimo leve porque, até aí, os

documentos representativos de projectos eram extensos, densos e complexos. Mas também pouco úteis, raramente tidos em conta na vida da escola. A decisão de integrar no Projecto Curricular as dimensões do âmbito do projecto educativo foi tomada com alguma insegurança. Ninguém tinha a certeza de ser essa a leitura legal.

Da mesma maneira, a ideia de fazer um documento simples, fácil de consultar, baseado em explicações esquemáticas, foi um corte com os procedimentos tradicionais. O mesmo podia dizer-se da ideia de todos na escola estarem na mesma posição dos alunos: a aprender.

A construção de uma comunidade de aprendizagem seria a estrutura capaz de realizar a finalidade última do projecto: o desenvolvimento das competências de cada aluno de acordo com o referencial nacional. Aliás era exactamente esse o retrato da escola: um conjunto de pessoas em aprendizagem contínua. Os professores, por exemplo, aprendiam a ensinar para o desenvolvimento de competências, nomeadamente através de áreas curriculares não disciplinares, e a construir projectos de turma e de escola de forma colaborativa.

Do pré-projecto constava uma caracterização da escola, identificando os condicionantes em termos de potencialidades e de constrangimentos à acção educativa. Em face desses dados, identificavam-se as prioridades e as áreas a distinguir no desenvolvimento do currículo. Foram também indicadas as abordagens metodológicas a privilegiar, as estratégias de acção colectiva a desenvolver, assim como os processos de avaliação. O documento completava-se com uma descrição sumária dos vários projectos que eram criados na escola para o estudo e o desenvolvimento das grandes situações problemáticas, sempre com o cuidado de manter uma linha de coerência global, isto é, em que todas as acções teriam de contribuir para a criação de um quadro abrangente de forças, com o sentido colectivo do desenvolvimento dos alunos.

10.6 A aprovação do Projecto

A divulgação deste esboço foi pensada para que fosse possível um entendimento dos princípios e dos critérios que influenciaram a sua constru-

ção. Esta divulgação tomou diversos formatos, que se realizaram praticamente ao mesmo tempo:

- foi feita uma apresentação dos esquemas do pré-projecto ao conselho pedagógico e aos conselhos de directores de turma, criando condições para que surgissem dúvidas, críticas e sugestões de alteração;
- foram afixadas cópias desses esquemas na escola, com o pedido de que fossem apresentadas ideias para a sua melhoria;
- foram marcadas reuniões para que cada departamento curricular e cada conselho de directores de turma pudesse analisar e discutir o documento, tendo sido disponibilizadas cópias para consulta;
- foi realizado um encontro com a direcção da associação de pais e encarregados de educação da escola, para apresentação e análise do pré-projecto;
- foram realizadas reuniões com os funcionários da escola, tendo sido analisadas as implicações para o seu trabalho caso o projecto fosse aprovado.

Não surgiu uma única crítica, uma única proposta de modificação. O projecto foi aprovado assim, sem qualquer alteração. O grupo de acompanhamento sentiu uma grande frustração porque estava preparado para argumentar, para melhorar em função do olhar dos outros e... o olhar dos outros parecia ser o seu próprio olhar, o que era estranho numa escola tão grande, com mais de uma centena e meia de professores. A associação de pais e encarregados de educação teve o mesmo comportamento: aceitaram todas as propostas.

Este pode ter sido um forte indício de que os professores não estavam a valorizar o projecto de escola como um organizador da sua acção educativa, isto é, não se colocavam dentro do projecto, não o interpretavam em função da sua actividade profissional, não se tinham apropriado dele.

Ou, numa interpretação optimista, o trabalho de recolha e de interpretação de dados tinha sido feito de tal maneira que não dava azo a alterações. A visão do grupo de acompanhamento do PCE parecia ter conseguido ser a voz da escola.

É de ter em conta que o grupo tinha-se empenhado em compreender a dinâmica de construção do projecto curricular da escola, estudando, consultando, tomando decisões. Também tinha estado presente nos principais momentos em que o conselho pedagógico e o conselho de directores de turma se tinha dedicado a identificar os aspectos a ter em conta no projecto. Orientou os principais encontros, estudou os documentos elaborados pelos vários grupos pedagógicos, enfim, reuniu uma enorme quantidade de dados que representavam a visão, a voz e a vontade dos professores enquanto grupo. Esse conhecimento permitia-lhe, realmente, construir um esboço que se podia aproximar do que esses professores pretendiam como projecto. Provavelmente os professores não conseguiam, nesse momento, acrescentar ou alterar alguma das ideias apresentadas.

Outra forma de entender a concordância com o pré-projecto foi acreditar que as incoerências e os erros só poderiam ser detectados com a acção, com a prática. Talvez esta fosse realmente a explicação mais aproximada porque, passado algum tempo, os professores começaram a fazer perguntas, a colocar questões sobre a operacionalização do projecto. Os directores de turma, por exemplo, perguntavam, de maneira informal, qual a relação que deviam estabelecer entre o Projecto de Escola e o Projecto de Turma, isto é, o que deveria constar no segundo que tivesse a ver com o primeiro.

Este foi um comportamento constante ao longo deste estudo: alguns professores, que não se manifestavam no espaço dos encontros formais, contactavam depois os colegas que lhes pareciam mais informados ou mais seguros e colocavam questões objectivas. Essas questões eram formuladas de forma directa e geralmente pretendiam que a resposta levasse a procedimentos simples. Quando tal acontecia a informação corria rapidamente por todos os interessados e então surgiam as dúvidas e propostas de melhoria, mas também surgiam, inevitavelmente as *decisões-cópia* e as *acções-cópia*. A frequência destes comportamentos levou a que se pensasse que as reuniões formais não eram os melhores momentos para a discussão da inovação. Os corredores e a sala dos professores pareciam ser muito mais utilizados como campo aberto de discussão e de encontro de soluções.

Estes comportamentos por parte de muitos professores mostram que

houve dificuldade na construção de uma visão colectiva. Há professores que não encontram condições para questionarem e participarem na tomada de decisões, dentro dos seus grupos pedagógicos. Depois, em ambientes informais, são capazes de se expressar, de colocar questões, de contar as suas experiências, de procurar a integração na visão colectiva. Como esses processos se realizam sem a monitorização formal dos seus grupos, não se compreende até que ponto participam no pensamento e na acção colectiva.

Surge, como várias referi, a dualidade entre o formal e o real, o parecer e o ser. Os grupos pedagógicos parecem construir as suas dinâmicas de trabalho, elaborando projectos e documentos que os expressam, mostrando a articulação entre as orientações da escola e o seu próprio trabalho. Depois a acção individual pode não respeitar as decisões tomadas.

10.7 A apropriação do Projecto

Estando o esboço do projecto aprovado era preciso desenvolvê-lo nas suas várias fases e dimensões e avaliar cada um desses momentos. O grupo de acompanhamento do PCE manteve-se atento, continuando a planear a sua acção de observador-participante, consultando os registos dos grupos, assistindo e orientando encontros de formação interna, avaliando a avaliação que ia sendo feita por cada conjunto de pessoas. Em face de cada problema identificado, o grupo reflectia, desenhava estratégias, colhia mais dados clarificadores ou apresentava as problemáticas aos órgãos pedagógicos mais adequados para que as soluções tivessem o acordo de várias vozes. Agiu sempre em parceria com o conselho executivo, com o conselho pedagógico e com os conselhos de directores de turma.

O projecto aprovado pela escola apenas apresentava as linhas mestras para que se desenvolvesse o currículo segundo determinados princípios e com intencionalidade, tendo em conta as prioridades identificadas. Depois, cada grupo, respeitando as orientações, teve de desenhar e apresentar a sua parte do projecto, o que aconteceu com cada uma das áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares), com as oficinas e clubes (o enriquecimento curricular), com o apoio pedagógico, com a biblioteca e o desporto escolar e com

todas as outras áreas que influenciassem directa ou indirectamente o desenvolvimento dos alunos. Esses desenhos passaram a fazer parte do *portefólio* respeitante ao registo organizativo do Projecto Curricular de Escola, sem que pudesse ser esquecido que o projecto não é apenas um conjunto de documentos mas o conjunto dinâmico e coerente entre o planeado, o seu desenvolvimento e o resultado das acções, processos cíclicos, complexos de reflexão e negociação e, obviamente, de interacção.

De entre as várias tarefas de construção curricular os vários grupos pedagógicos tiveram de planificar a sua acção para o desenvolvimento das competências essenciais do Currículo Nacional. Essa transformação da intenção do ensino foi, provavelmente, a mais lenta e a mais dramática. Compreender o sentido do desenvolvimento de competências era fundamental para a apropriação da ideia de projecto, de partilha, de colaboração e de transversalidade. Foi também a de mais difícil avaliação dada a proliferação de ideias e de experiências realizadas sem acompanhamento científico. Desenvolver e avaliar competências foram considerados processos muito complicados.

Vários grupos pedagógicos, apesar das tentativas em compreender as implicações desse trabalho, manifestaram-se inseguros quanto aos resultados conseguidos. Essa insegurança foi o indicador de que a reflexão estava a ser feita com alguma profundidade, analisando-se cuidadosamente as estratégias e os seus efeitos na aprendizagem realizada pelos alunos.

Nos espaços da discussão informal (sala de professores, corredores, sala dos directores de turma, conselho executivo) ouviam-se diversos comentários sobre *o que era* e *o que não era* competência, sobre o que era ensinar para o desenvolvimento de competências ou apenas ensinar conceitos, e a forma como um e outro poderiam ser compatíveis e, mais ainda, quais as estratégias ideais para a avaliação de competências.

Na impossibilidade de seguir de perto a complexidade dos processos de realização do planeado, o Grupo de Reflexão optou por analisar os registos apresentados por cada um dos grupos pedagógicos, comparando o desenho inicial, as reformulações que foram sendo introduzidas e a análise avaliativa,

baseando-se em critérios⁸⁷ que possibilitavam a percepção da apropriação do projecto.

Esta tarefa foi de difícil concretização porque cada grupo optou por registos com características próprias, diferentes uns dos outros. Foi difícil encontrar linhas de coerência entre os vários subprojectos. Na maior parte dos casos, as prioridades definidas pela escola não se distinguiram, do corpo curricular específico, não se percebiam os princípios, não se encontravam estratégias directamente relacionadas com as metas e os cuidados a ter, nomeadamente, na diferenciação pedagógica. Alguns dos desenhos apresentados eram frios, impessoais e sujeitos a regras implícitas que dificultavam uma utilização flexível. As situações que mais se afastavam desta caracterização pertenciam às áreas artísticas e ao *enriquecimento* curricular.

Os registos avaliativos também não ajudaram a construir uma ideia das dificuldades ou das conquistas conseguidas por cada área, em termos de projecto curricular.

Nesse primeiro ano de vida, o projecto não viveu como um organizador do currículo a desenvolver pela escola mas sim como um organizador do trabalho dos professores e de outros parceiros no sentido da construção do conhecimento tendo em vista o projecto curricular.

Um e outro muitas vezes se confundiram, se viveram em simultâneo, porque existiam muitos pontos em comum. Enquanto o primeiro tinha como finalidade esclarecer o que implicava para uma escola a construção de um projecto curricular e, por isso, centrava-se nos professores como entidade investigativa, reflexiva, procurando e aprendendo um caminho, o segundo tinha como finalidade organizar o desenvolvimento do currículo de acordo com as características da comunidade educativa e centrava-se nos alunos, o núcleo onde se faria sentir os efeitos das decisões tomadas no âmbito do projecto. No primeiro caso, os professores ocupavam o papel de aprendentes, no segundo eram os alunos o centro de aprendizagem.

No primeiro ano em que a escola se preocupou em construir um projecto curricular, o espírito colectivo de conquista, de saber agir para um fim

⁸⁷ Critérios como coerência, relevância, articulação, equilíbrio, sistematicidade, e flexibilidade (Alonso, 1999)

comum, esteve presente em momentos pontuais e geralmente relativos a grupos específicos constituídos por poucos elementos. Esse espírito encontrava-se em alguns professores que procuravam respeitar os princípios e as finalidades da escola, que procuravam trabalhar colaborativamente e que, por isso, se reuniam em pequenos grupos capazes de um discurso e de uma acção enquadrados nas orientações gerais. O trabalho desses professores tornou-se o rosto visível do Projecto Curricular de Escola. No entanto, não se podia cair na falsa realidade: eles, só por si, não podiam representar a escola. Muitos professores continuavam a seguir o seu caminho com um sentido pessoal, não partilhado.

No entanto, ao longo deste estudo, ano após ano, sentiu-se que cada vez existia um maior número de professores agindo com mais à-vontade nos processos colaborativos e conquistados para as metas da escola. Foi, sempre, um caminho lento, de conquistas difíceis e não terminado. Foi um caminho cheio de barreiras criadas não só pelas características das pessoas da escola mas também pelas inúmeras obrigações legislativas que surgiam mês a mês, ano após ano, algumas impeditivas de dinâmicas já conquistadas e tidas como essenciais para o sucesso dos alunos.

Quanto aos outros elementos da comunidade educativa? Houve uma apropriação? Não. Os encarregados de educação, através da sua associação, participavam em algumas actividades da escola mas de uma forma avulsa.

A maioria dos alunos manteve-se obediente às lógicas da sua turma e não tinham ou não mostravam uma visão geral da escola em termos de intervenção a não ser na colaboração que desenvolviam nas festividades escolares. Mas mesmo aí representavam as suas turmas ou os seus clubes e oficinas e nada mais. Os alunos não tinham consciência de que poderiam ser um corpo colectivo de decisão e acção.

Os auxiliares de acção educativa mantinham-se como um corpo à parte, cumprindo com mais ou menos cuidado as suas funções, críticos nos ambientes informais e bastante indiferentes à existência do projecto curricular. Alguns. Tendo compreendido o seu papel, esforçavam-se por colaborar.

10.8 A reformulação do projecto

A escola centra a sua organização em pequenos grupos de desenvolvimento, as turmas. Cada turma representa uma realidade e por isso tem de desenvolver um currículo próprio, mesmo que baseado num referencial nacional. Dentro da turma existem núcleos mais pequenos constituídos por grupos de alunos que apresentam necessidades semelhantes. Quanto mais se conhecem os alunos mais se compreende que cada um merece um currículo e essa é a base da igualdade de oportunidades. Isto significa que a turma se constitui como uma unidade muito complexa e que os professores têm uma enorme dificuldade em se distanciarem para a incluírem numa estrutura global. Vários professores o admitiram considerando que compreendiam o que era trabalhar para o todo mas que realmente estavam preocupados com cada uma das suas turmas e não tinham tempo nem energia para mais. Apesar de saberem que a visão e o sentido colectivo da acção só poderiam apoiar a criação de condições facilitadoras da aprendizagem e que cada professor, a agir para o seu lado, dispersava os recursos e as suas energias e as dos seus alunos, não se conseguiu inverter, completamente, o movimento de desajustamento.

Esta leitura permite perceber que o centro gerador de currículo, para o professor, é a turma, e que o Projecto Curricular de Escola tem de ser construído nesta lógica. Como fazê-lo? Esse é um problema que a escola teve de resolver por si, ajustando vontades, organizando saberes, desenvolvendo motivações, e avaliando os processos e os resultados mas com o cuidado de não perder de vista o sucesso de cada aluno.

O primeiro ano deste estudo foi basicamente um ano em que o Projecto Curricular de Escola se tornou uma actividade de descoberta e de construção de conhecimento. Apesar de todas as leituras feitas, o conceito de Projecto Curricular só começou a tomar forma real à medida que se foi vivendo com ele, quando se identificaram as dificuldades e se descodificaram procedimentos, pontos de vista, se ajustavam concepções. Esta construção foi lenta e revelou-se como um forte campo de conflito conceptual.

Nos anos que se seguiram, o projecto foi sendo reformulado, simplificado, tornado mais específico e mais objectivo de forma a responder às

características das pessoas a quem se dirigia. O grupo de acompanhamento manteve-se atento e colaborante no processo de construção, procurando as áreas mais frágeis e promovendo a sua análise.

No segundo ano do Projecto Curricular de Escola, os conselhos de turma já não tiveram muitas dúvidas em interpretar as orientações gerais para a construção dos seus projectos curriculares de turma. Na avaliação final foi relevante a indicação de que todas as turmas da escola, dentro da sua autonomia, tiveram em conta as áreas curriculares consideradas prioritárias no Projecto Curricular de Escola e basearam nelas os projectos desenvolvidos pelos alunos. Isto só aconteceu porque a maioria dos professores considerou que essas prioridades eram realmente reflexo das necessidades de cada turma e que as orientações respondiam ao retrato da maioria dos seus alunos.

Notavam-se algumas pequenas alterações no ambiente da escola, algumas conquistas derivadas da alteração de comportamentos de alunos e professores. Diz-se “pequenas” porque essas alterações ainda não correspondiam a tudo o que se tinha projectado. Também se considerou que não se conseguia identificar claramente quais os efeitos do desenvolvimento do projecto curricular em cada aluno e em cada grupo de alunos. O tempo ainda não tinha sido suficiente para se conseguirem leituras conclusivas e, ainda era necessário aumentar o conhecimento individual e colectivo sobre o desenvolvimento e a avaliação de competências.

Os resultados avaliativos obtidos pelos alunos poderiam ser um indicador de como o projecto curricular da escola estava a ter efeitos interessantes nas aprendizagens dos alunos. No entanto, ainda não podia ser feita esta extrapolação dada a quantidade de variáveis em jogo.

Os alunos que primeiro foram afectados pelas práticas decorrentes da Gestão Flexível do Currículo tinham entrado na escola no primeiro ano da experiência e tinham vivido sempre “dentro dela”, não existindo dados anteriores que pudessem ser utilizados para comparação.

Simultaneamente, os professores começavam a preocupar-se com as práticas de ensino que sustentavam o desenvolvimento de competências, passando por muitas dúvidas, muitas indecisões.

A avaliação das aprendizagens tanto se fazia através dos procedimentos tradicionais - duas ou três fichas de avaliação em cada período lectivo que mediam o saber de todos os alunos da turma de igual forma e no mesmo período de tempo - como se

experimentavam outras estratégias mais compatíveis com a uso e a construção do conhecimento para a resolução de situações problemáticas complexas.

Foram identificadas algumas situações em que os alunos desenvolviam competências e depois eram avaliados apenas nas suas habilidades memorísticas e na leitura da relação linear de conceitos. Também acontecia o contrário. Os professores desenvolviam práticas de ensino e de aprendizagem sustentadas em processos cognitivos simples e depois aplicavam testes de avaliação em que pretendiam avaliar a capacidade do aluno para relacionar e integrar o conhecimento.

Dada esta confusão criada pelo experimentar da inovação não era viável comparar os resultados dos alunos da Gestão Flexível do Currículo com os outros. Não se estavam a avaliar os resultados da Gestão Flexível do Currículo mas sim a forma como os professores estavam a ser capazes de responder às exigências da inovação, o que podia não ser coincidente.

Durante este processo a escola tornou-se sede de um agrupamento vertical e muitos dos movimentos tiveram de ser repetidos para que as pessoas das novas escolas fossem integradas nas dinâmicas já construídas, o que provocou um voltar atrás, algumas repetições, um andar mais vagaroso e até uma certa desmotivação por parte de alguns elementos da escola-mãe.

A pouco e pouco as preocupações começaram a centrar-se na avaliação, a avaliação dos alunos e a avaliação dos projectos, por se ter considerado que essa era a área de maior fragilidade para a apropriação do professor como construtor do currículo e do aluno como construtor do conhecimento. Formaram-se diversos grupos de discussão e análise. Surgiram várias propostas com carácter inovador, como foi, por exemplo, a leitura descodificada das competências essenciais em termos do trabalho do aluno e do professor, tendo em vista a avaliação integrada no desenvolvimento curricular. Ganharam-se alguns passos e recuaram-se outros. A escola - agora mais sujeita a tensões, a conflitos, por se ter formado como agrupamento, existindo mais pessoas e mais dimensões em jogo - continuou a trilhar o caminho da conquista do seu Projecto Curricular de Escola.

Como se pode ver pelo Quadro 15 (p. 304) o desafio da inovação teve uma complexa resposta processual que se desenrolou ao longo de vários anos lectivos. Um dos pontos mais importantes desse desafio, a construção de um projecto curricular, implicou que a escola aceitasse novas concepções, novas acções e iniciasse novas rotinas associadas ao trabalho dos grupos pedagógi-

cos. Essas tarefas implicaram leituras, discussões, mudança de conceitos e de práticas que uns conseguiram com mais facilidade do que outros. Por vezes surgiram constrangimentos muito profundos, a maior parte originada por decisões do ministério central.

Foi o caso, por exemplo, da implementação obrigatória da Reorganização Curricular de acordo com algumas regras diferentes daquelas que tinham vindo a ser negociadas em cada escola para a Gestão Flexível do Currículo, acelerando um processo que estava a ser conquistado passo a passo, respeitando a vontade dos professores.

Outro constrangimento foi a negação do par pedagógico na área de projecto e no estudo acompanhado do 3.º ciclo, pondo em causa a compreensão da finalidade dessas áreas.

Ainda outro foi a alteração das competências gerais entendidas como currículo nacional a meio das tarefas de organização do ensino e da aprendizagem. De um conjunto de catorze competências passou-se para dez, algumas com formulação e âmbito diferentes do anterior. Algumas competências passaram a ser entendidas como princípios estruturantes do ensino básico o que aumentou a confusão entre o conceito de "princípio" e de "competência".

Estes e outros contratempos tiveram de ser geridos pela escola. Os professores tiveram de reorganizar os seus quadros conceptuais, os documentos orientadores, tiveram de regular o descontentamento, a desilusão, a vontade de cruzar os braços, a insegurança de estarem imersos num sistema que parecia mudar dia a dia, como se, nos gabinetes ministeriais, ninguém tivesse certezas sobre o que era melhor para as escolas e, claro, para os alunos.

O próximo passo deste trabalho volta a abordar a construção do projecto curricular de escola mas, agora, descrevendo algumas das principais situações que foram vividas e que se constituíram como essenciais para a escola, para a definição das suas opções curriculares próprias.

Como se verá, a escola tomou algumas decisões sobre a perspectiva conceptual que iria seguir. Nos casos em que a ambiguidade superou a certeza, os grupos responsáveis pela gestão global decidiram quais os conceitos a utilizar pela escola e quais as suas implicações. Foi assim que, inicialmente, o projecto curricular passou a ser parte integrante do projecto educativo, relacionando-se directamente com as decisões da política educativa e integrando todos os aspectos relativos à organização da escola e ao trabalho das áreas curriculares e de apoio curricular, tal como é representado na Figura 19. Mais

tarde concluiu-se que o desenvolvimento curricular era influenciado por todas as decisões da escola e, por isso, era muito difícil perceber quando é que o projecto educativo dava espaço ao projecto curricular e vice-versa. A decisão foi considerar que não havia individualização nos projectos: tudo era projecto educativo e tudo influenciava o desenvolvimento do currículo. A elaboração de documentos representativos das decisões tinha apenas um sentido prático, para facilitar o seu uso pela comunidade escolar.

Outro dos aspectos que será descrito no próximo passo foi a forma como a escola discutiu as implicações de um currículo nacional estruturado no desenvolvimento de competências.

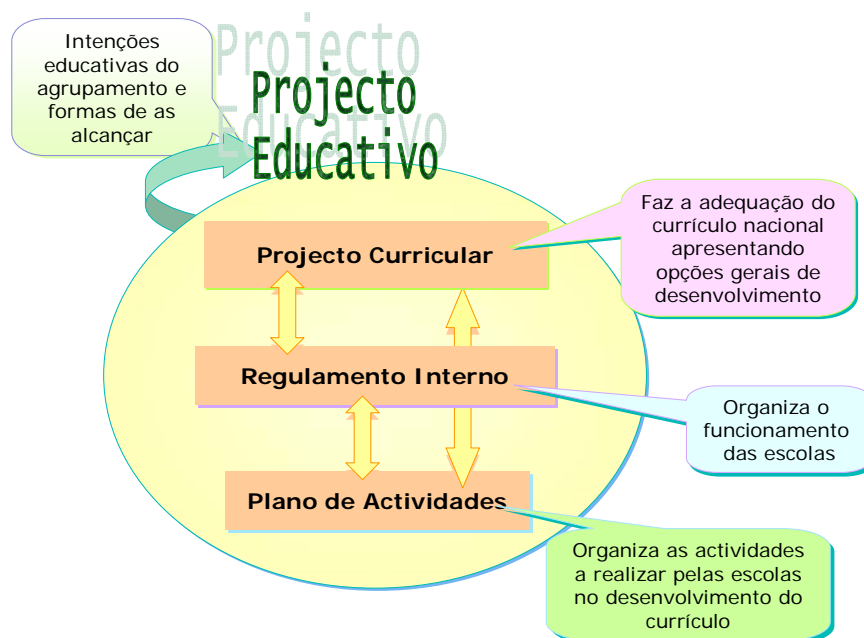


Figura 19 - Desenvolvimento do conceito de Projecto Educativo, integrando o Projecto Curricular, o Regulamento Interno e o Plano de Actividades, resultantes das interacções estreitas que se estabelecem entre eles.

É de notar que a existência de um projecto curricular só por si não é significativo. O sentido é ganho quando esse projecto é pensado em função das características da escola, do conhecimento dos professores e dos alunos e dos outros colaboradores e implica, necessariamente, que os alunos aprendam de acordo com as suas necessidades e com as orientações nacionais e escolares. De nada serve uma escola que possui um projecto curricular que exige dinâmicas complexas das áreas curriculares que não são facilitadoras da

aprendizagem dos alunos.

Muitas vezes o grupo de acompanhamento sentiu o perigo dos processos organizacionais começarem a “ter vida própria” e tornarem-se independentes da missão da escola. A complexidade envolvida na organização do trabalho e na organização do conhecimento em função da inovação pretendida era de tal ordem que se temia que os professores separassem os processos, construindo, por um lado, um projecto curricular condizente com a teoria e as orientações da escola e, por outro, desenvolvessem as práticas rotineiras do costume, centradas no professor, de acordo com o que era feito antes da Gestão Flexível do Currículo.

Sentiu-se, também, o perigo dos processos de apropriação do conhecimento serem de tal ordem difíceis e envolventes, que levassem os professores a torná-los a fase central da sua vida profissional, tornando a outra, a do ensino, a fase suplementar. Algumas vezes parecia que era isso que acontecia quando a escola gastava imenso tempo e energia em reuniões e procedimentos organizacionais que não pareciam afectar directamente as condições de aprendizagem dos alunos. Em muitas reuniões formais não se falava dos alunos mas das formas de organizar os professores para a realização da burocracia e dos inúmeros documentos que tinham de ser elaborados e entregues com prazos fixos.

Os alunos desapareciam como objecto central do trabalho da escola em favor da construção de uma organização que devia apoiar a construção do projecto curricular e que se devia dirigir aos alunos no geral e a cada aluno em particular, o que era, no mínimo, estranho.

Corriam-se esses perigos e a forma que se utilizava para lutar contra eles eram as tentativas para simplificar todos os processos. Não foi fácil e nem sempre deu resultado.

| Anos | Experiência | Inovação | Manutenção |
|-----------|--|--|---|
| 1999/2000 | 1.ª Fase da Gestão Flexível do Currículo - turmas do 5.º ano | Projectos Curriculares de Turma Projectos para as áreas curriculares não disciplinares | Projecto Educativo Plano de Actividades Regulamento Interno Área-Escola no 6.º ano e no 3.º Ciclo |
| 2000/2001 | 2.ª Fase da Gestão Flexível do Currículo - turmas do 2.º ciclo | Projectos Curriculares de Turma Projectos das áreas curriculares não disciplinares Projectos das áreas curriculares disciplinares (Início dos processos para a construção do Projecto Curricular de Escola) | Projecto Educativo (em estudo) Plano de Actividades (em estudo) Regulamento Interno (em estudo) Área-Escola no 3.º ciclo |
| 2001/2002 | 3.ª Fase da Gestão Flexível do Currículo - turmas do 2.º ciclo e 7.º ano de escolaridade Preparação para a formação do Agrupamento de Escolas da Torre | Projecto Educativo /Projecto Curricular de Escola (construção) Projectos Curriculares de Turma (preparação para a construção do projecto educativo do agrupamento) | Regulamento Interno (em estudo) Plano de actividades (em estudo) Área-Escola no 8.º e 9.º anos |
| 2002/2003 | 4.ª Fase da Gestão Flexível do Currículo - turmas 8.º ano de escolaridade 1.ª Fase da Reorganização Curricular - turmas do 1.º e do 2.º ciclo e do 7.º ano de escolaridade Formação do Agrupamento de Escolas da Torre | Projecto Educativo / Projecto Curricular de Agrupamento Projectos Curriculares de Turma Regulamento Interno Plano de Actividades | Área-Escola no 9.º ano |
| 2003/2004 | 5.ª Fase da Gestão Flexível do Currículo - turmas 9.º ano de escolaridade 2.ª Fase da Reorganização Curricular - turmas do 1.º, do 2.º ciclo e dos 7.º e 8.º anos de escolaridade | | - |
| 2004/2005 | Última fase da Reorganização Curricular - todas as turmas da escola | | - |

Quadro 15 - Mapeamento da Inovação na Escola da Torre

11.º PASSO

Momentos do Projecto Curricular de Escola

11.1 O Núcleo orientador do Projecto

A construção de um Projecto Curricular de Escola implicava a elaboração de um documento⁸⁸ capaz de conter as decisões e as propostas de actuação global. Esse documento deveria ser visto como um registo orientador do trabalho das pessoas da escola, na conquista de coerência e sentido da sua acção. Por isso, esse documento, não podia vir a ser desprezado, esquecido, arrumado, como parecia acontecer com outros documentos criados para a organização da escola como era o caso do Projecto Educativo e, mesmo do Regulamento Interno.

Como já foi referido anteriormente poucas pessoas se mostravam inteiradas do conteúdo do projecto educativo. O mesmo se passava com o regulamento interno. Era comum que algumas orientações constantes nesses documentos como sendo necessárias para a organização das pessoas e dos espaços da escola, não fossem cumpridas, ou porque não eram do conhecimento dos professores e dos alunos, ou porque não eram valorizadas como tal. Só porque existiam, as pessoas sentiam-se bem, sossegadas. Sabiam que, em caso de necessidade, sempre podiam recorrer a esses documentos. Quando um aluno se mostrava demasiado indisciplinado o Regulamento Interno era um aliado inestimável. Quando a escola recebia visitantes, o projecto educativo era o seu cartão de apresentação, o retrato escrito de que qualquer se podia orgulhar. Também era nesses momentos de necessidade que se percebia a falta de adequação dos documentos à cultura da escola. Enquanto a maior parte das pessoas assim pensava e agia, existia também um pequeno número de professores que tomava a si a tarefa das reformulações, pedindo a participação da escola mas obtendo poucas respostas. A escola confiava nesse grupo, deixava para ele a tarefa de decidir e mantinha-se à parte. Essa estratégia não se coadunava com o conceito de projecto curricular.

Alguns dos elementos do grupo de acompanhamento do PCE conheciam muito bem a escola em termos de dinâmica interna, do relacionamento entre pessoas, da forma como respondiam aos desafios. Esse conhecimento permitiu

⁸⁸ É importante salientar mais uma vez que o projecto curricular da escola não se podia resumir a um documento embora tivesse de ser representado por um registo que permitisse a sua divulgação.

que fossem capazes de prever a reacção dos professores da escola de uma forma pouco optimista: no princípio alguns mostrariam interesse, curiosidade, pelo projecto curricular e, após esse entusiasmo inicial, o mesmo seria arrumado numa gaveta. O documento e o processo.

Não era esse o futuro que se pretendia para o Projecto Curricular de Escola e, de acordo com as experiências do ano anterior, identificaram-se alguns princípios que estruturam as decisões quanto às estratégias a desenvolver.

- O projecto teria de resultar da participação efectiva de todas as pessoas da comunidade educativa, tinha representar a *visão* e ser a *voz* da *vontade* colectiva.

Pensando-se que a apropriação tinha de passar pelo interesse em colaborar e pela assunção da responsabilidade do papel de cada um no interior do projecto, todas as pessoas foram chamadas a colaborar, dando opiniões, manifestando-se. Foram colocadas questões através dos grupos disciplinares e departamentos curriculares, através dos directores de turma e da associação de pais e encarregados de educação. Foram realizadas reuniões com os funcionários e com elementos das autarquias através da assembleia da escola. Este processo de questionamento foi utilizado em cada ano lectivo, desde que a escola se dedicou a estudar a construção do projecto até às reformulações sucessivas que acharam por bem introduzir, ano a ano.

A participação das pessoas da escola foi conseguida através da aplicação de questionários simples e pela realização de encontros coordenados quer pelos coordenadores das áreas curriculares ou por elementos do grupo de acompanhamento do Projecto Curricular de Escola. A ideia era substituir o *pensar o que a escola pensava* por *saber o que a escola pensava!*

Como já se percebeu a escola utilizava como estratégia central a formação de grupos de trabalho para resolver um qualquer problema. Esses grupos desenvolviam a recolha de dados consoante a necessidade que sentiam e, a partir da interpretação dos dados, identificavam o pensamento colectivo da escola. O que se pretendia é que a recolha de dados permitisse uma visão clara desse pensamento escolar e não apenas uma aglutinação das ideias das pessoas com mais poder de argumentação. Para tal era necessário ter o cuidado de ouvir todas as vozes, mesmo as que se apresentavam pelo silêncio. Apesar desse esforço, nem sempre se obtiveram respostas

claras ou diferentes das propostas apresentadas pelos grupos de trabalho. Mas, estando criadas as condições, as pessoas puderam optar por manifestar a sua opinião e fazer propostas diferentes ou concordarem com as que foram apresentadas.

Este princípio concorda com as dimensões reflexiva e contextual da Inteligência da Escola, criando condições para que se manifestem e se desenvolvam.

- A construção do projecto deve ser facilitada por um eficiente sistema de comunicação.

Acreditando-se que a apropriação passa, também, pela utilização de redes de comunicação fáceis de utilizar, considerou-se essencial criar condições para que todos não só tivessem fácil acesso à informação mas também que a compreendessem, abertamente. Assim, decidiu-se que o documento que representasse o projecto teria de ser simples, claro e breve e que a sua divulgação teria de ser eficaz. Concordou-se que deveria ser distribuído por todos os grupos pedagógicos e pela direcção da associação de pais e encarregados de educação. Para alargar não só a divulgação mas também a possibilidade de discussão, deveria ser criado, na sala de professores, um painel dedicado ao Projecto Curricular de Escola. Nesse painel, para além do documento original, seriam colocadas as alterações, reformulações e especificidades decorrentes do seu desenvolvimento. O projecto foi, ainda, apresentado e discutido em várias sessões de trabalho, nomeadamente em reunião geral de professores.

Foi escolhido um painel central, na parede mais iluminada da Sala de Professores e foi decorado de forma a chamar a atenção para o seu conteúdo. Tinha um título de letras grandes e coloridas e estava dividido em partes, cada uma respeitando diferentes aspectos do projecto: as orientações gerais, as que interessavam às áreas disciplinares, as que tinham a ver com as áreas curriculares não disciplinares, a parte da avaliação, a dos projectos de enriquecimento curricular. Quando as áreas disciplinares começaram a apresentar os seus projectos específicos fizeram-se brochuras que se penduraram nesse painel. Por vezes encontravam-se professores, isoladamente ou em pequenos grupos, a consultar as brochuras, a fazer comentários. Qualquer pessoa da escola ou grupo pedagógico podia retirar as brochuras para as consultarem, deixando no lugar um aviso e devolvendo-as um dia depois. Apesar disso, ao fim de algum tempo algumas dessas brochuras desapareceram e, apesar dos pedidos, não voltaram a aparecer. Várias vezes indignadas

manifestaram-se contra esse desaparecimento. O conselho executivo resolveu não substituir os documentos porque acarretava custos em papel e tintas de impressão, que a escola teria de suportar, especialmente não se podendo prever que aqueles não seriam também objecto de desaparecimento. No local, colocou-se a informação que existia uma cópia de todos os documentos no gabinete do conselho executivo. Raramente foi consultada.

Este princípio apoia as dimensões contextual, estratégica, colegial e pedagógica da Inteligência da Escola já que permite que todos os professores partilhem os seu conhecimento e apresentem a sua visão profissional como grupo.

- A construção de um projecto curricular depende de processos complexos e demorados de investigação, acção e reflexão.

Apesar de algumas vivências já experimentadas no âmbito da construção de projectos curriculares na dimensão da turma, facilmente se percebia que as pessoas da escola não dominavam, com convicção, esses processos. Mais do que tudo percebia-se que a escola precisava de reflectir maduramente sobre si para que o projecto fosse realmente orientador do trabalho de professores e alunos naquele contexto singular. Assim, entendeu-se que a primeira versão seria como um ante-projecto, um processo experimental, um esboço, um primeiro passo no caminho do real, assumindo-se que era preciso tempo para compreender o que estava a ser feito.

Como se sabe, a escola é uma organização que luta contra o tempo. Não há calma na dinâmica escolar. Tudo é feito a correr, contra os prazos, e quando se concretiza uma etapa, já está outra a chegar. Na escola, sabia-se que muito do que era decidido velozmente não tinha grande importância a nível da acção. Era mais uma resposta à burocracia, uma satisfação para os ficheiros documentais, um “estar-pronto” para uma possível inspecção. Com o projecto curricular de escola assumiu-se o tempo: fazer tentativas com calma, compreender os processos, melhorá-los, perceber de que modo a escola podia orientar o desenvolvimento do seu currículo jogando com as orientações nacionais.

Aqui é valorizada a inteligência estratégica criando-se condições para que a escola tome decisões contextualizadas.

É assim que na *nota introdutória* do primeiro documento analisado pelo conselho pedagógico e pelos departamentos, se enumeram alguns dos princípios inerentes ao desenvolvimento do trabalho, como seja:

Reforçar a ideia de que o projecto curricular, no ano de 2001/2002, é parte de um trabalho inicial de reflexão dos grupos pedagógicos em torno das orientações expressas pelo Ministério da Educação, no que se entende por currículo nacional (desenhos curriculares, perfil de competências gerais, transversais e específicas, orientações para o desenvolvimento curricular, programas das áreas disciplinares). O resultado desse trabalho conjunto constituirá o projecto a partir do qual se irá desenvolver o currículo ao longo do ano lectivo, em que a avaliação periódica de processos e resultados permitirá a reformulação e reconstrução necessárias.

Simultaneamente a este trabalho decorrerão projectos de investigação com a finalidade de definir horizontes para as situações problemáticas na escola e possíveis soluções para as minimizar. (*Projecto Curricular da Escola da Torre*, 2001, p. 1)

Uma das primeiras tarefas relacionadas com a construção do projecto foi a identificação das orientações que interessavam à escola e que, por isso, poderiam afectar as decisões sobre o desenvolvimento curricular. Apesar de todos os discursos relacionados com o papel do professor como decisor curricular, os professores ainda se sentiam presos ao hábito de serem permanentemente orientados, comandados no seu trabalho. Por isso, a questão mais repetida era “Como é que faço isso?” e não ficavam muito agradados quando a resposta não era uma receita mas um conjunto de textos para consultar.

A tarefa de identificação das fontes foi bastante lenta porque passou pela apreensão de muitos dados que era necessário relacionar entre si, como um puzzle conceptual. Para dificultar o processo, esses dados não podiam ser considerados seguros porque ainda estavam em mutação, o que era mais um motivo de perplexidade para os professores habituados a certezas que se prolongavam por décadas.

Um exemplo da insegurança dos dados pode ser visto na alteração, em pleno processo de construção do projecto, das bases estruturantes do currículo: as competências gerais. Os professores tentavam perceber as implicações para o seu trabalho de um currículo organizado por competências e, assim, tentavam compreender as informações registadas nos documentos distribuídos pelo Ministério da Educação que apresentavam, nomeadamente, catorze competências gerais, um leque de competências transversais e ainda conjuntos de competências específicas para cada área disciplinar ou disciplina. Os professores começaram a analisar os programas curriculares à luz desse leque de competências e iniciaram o estudo dos processos avaliativos discutindo o conceito de competência. Essas tarefas foram consideradas difíceis, árduas. Quando foi publi-

cado o “Currículo Nacional” a escola foi apanhada de surpresa com outro quadro conceptual: as catorze competências tinham sido transformadas em duas entidades orientadoras: um conjunto de princípios a que se associavam dez competências gerais. A transversalidade, como quadro orientador, desaparecia. Os professores enfrentaram muito mal esta mudança. Já tinham despendido tanto esforço e era preciso começar tudo de novo! Sentiram-se desiludidos, cansados, perdidos entre as decisões ministeriais. E abandonaram o trabalho. Esta situação atrasou muito a construção do projecto. Foi preciso muito esforço para recomençar a estudar as implicações de um currículo por competências.

A publicação do *Currículo Nacional* e do pacote legislativo e orientador foi crucial na identificação das fontes do currículo. Apesar dessa tarefa ter sido iniciada antes de Janeiro de 2001, data em que foi publicado o Decreto-Lei n.º 6/2001, só com esse normativo foi possível ter uma ideia mais clara do que tinha de ser tido em conta para a construção do projecto da escola. Da pesquisa e discussão realizadas pelo grupo de acompanhamento do PCE surgiu um esquema conceptual que se reproduz na Figura 20 e que pretende mostrar não só as fontes curriculares como as relações que se estabelecem entre os vários níveis de decisão.

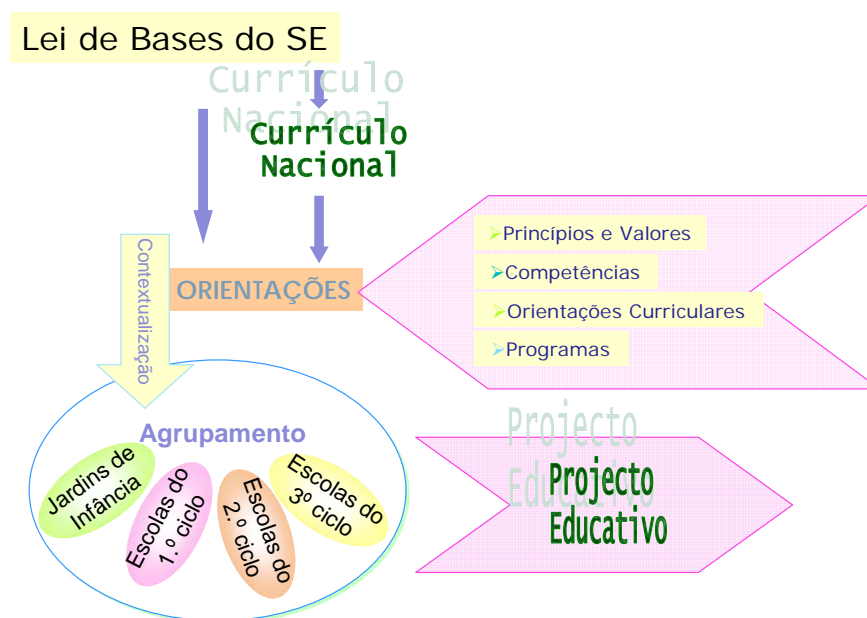


Figura 20 - Fontes do projecto de escola

Este esquema não surgiu tal como é representado, tendo sido melhorado ao longo do tempo, inclusivamente pela substituição da “escola” que cor-

respondia apenas aos 2.º e 3.º ciclos, para um “centro escolar”, o agrupamento vertical de escolas onde se inseriu a Educação de Infância. O Agrupamento da Torre não incluía nenhum estabelecimento de educação infantil, no entanto, considerou-se importante que os esquemas representativos da organização do ensino e da aprendizagem tivessem em conta os espaços educativos formais onde se realizavam aprendizagens estruturadas.

De acordo com o esquema, os níveis de decisão estabelecem-se numa relação hierárquica que se inicia na Constituição da República Portuguesa e que influenciam a Lei de Bases do Sistema Educativo. Esta, por sua vez, suporta o currículo nacional e as orientações que o esclarecem e viabilizam. No nível seguinte, e por isso, dependente do currículo nacional, encontram-se os princípios educativos, as competências essenciais, os programas e novas orientações reportadas à especificidade da decisão. Todos estes dados têm de ser interpretados à luz das características da escola, enquanto entidade complexa, mais complexa ainda quando entendida como um agrupamento vertical. É nessa interpretação que se tomam as decisões que conformam o projecto da escola, quanto à sua política educativa, organização e obviamente ao desenvolvimento curricular.

O esquema conceptual apresentado teve como substrato as informações dadas pela legislação e por textos divulgados pelo Departamento de Educação Básica. Como exemplo pode referir-se que o Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro define o currículo nacional como

o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino, expresso em orientações aprovadas pelo Ministro da Educação [...] As orientações a que se refere o número anterior definem ainda o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos do ensino básico, o perfil de competências terminais deste nível de ensino, bem como os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos.

Assim, as balizas definidas pelo Ministério de Educação para serem geridas pela escola são:

- os princípios educativos referidos no currículo nacional;

- as competências essenciais e estruturantes para cada um dos ciclos do ensino básico;
- o perfil de competências terminais do ensino básico;
- os modelos ou tipos de experiências educativas;
- os desenhos curriculares anexos ao Decreto-Lei referido;
- os programas.

Esta análise levantou problemas de interpretação: afinal, o que sobra para os professores decidirem? Ou melhor, como encarar todas estas orientações? Como obrigações e logo associadas à ideia de execução ou como bússolas capazes apenas de orientar os caminhos, deixando a decisão para quem faz o caminho? Repare-se que, segundo o texto, publicado em 2000 como apoio à Gestão Flexível do Currículo, *Princípios, Medidas e Implicações*, “hoje, é preciso atribuir explicitamente à escola, aos professores e aos seus órgãos de coordenação pedagógica uma muito maior autonomia e capacidade de decisão relativamente aos modos de organizar e conduzir os processos de ensino-aprendizagem.” (p.5)

Onde encontrar o espaço de autonomia? Esta foi uma dificuldade que se sentiu ao longo de toda a investigação. Se por um lado os documentos basilares da Reorganização Curricular mostravam uma forte vontade de valorizar os professores como profissionais capazes da mediação de um currículo, desenvolvendo-o de acordo com as necessidades dos seus alunos, por outro lado parecia existir o receio de que os efeitos da autonomia contribuíssem para perder o controlo da situação da educação nacional. Assim semeavam-se obrigações pelos caminhos para que ninguém se pudesse aventurar muito longe do *trilho* recomendado e o perigo fosse dominado. A questão estava em encontrar qual o espaço em que se constrói o projecto curricular. O Decreto-Lei n.º 6/2001 refere que:

As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão [...e...] as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de

turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.

Esta visão coloca o projecto curricular como um instrumento *tradutor* do currículo nacional, com a função de o tornar perceptível para a população a quem se dirige. Assim, as decisões parecem estar no âmbito do *como fazer*.

As pessoas que discutiram o conceito de projecto curricular à luz da experiência vivida pela Gestão Flexível do Currículo e das perspectivas construtivistas, ecológicas e humanistas apresentadas como sendo sustentadoras da inovação de que as escolas precisavam tiveram dificuldade em aceitar a ideia do projecto curricular como um “tradutor”. Preferiram a ideia de “transformador”. A sua opinião profissional, a sua acção, foi, então, estruturada no sentido da transformação do currículo nacional em face das características da escola. Como se verá, esse “efeito transformador” não foi fácil, ou mesmo possível de ser conseguido quando todas as dimensões da escola eram construídas para o “efeito de tradução”, isto é, replicar usando palavras diferentes mas com o mesmo significado. Mais difícil ainda quando, dentro da escola, devido aos diferentes percursos e conquistas efectuados pelos professores e outras pessoas que influenciavam as dinâmicas escolares, uns agiam no sentido da “transformação”, outros no sentido da “tradução” e outros ainda no sentido da replicação anterior à Reorganização Curricular.

Como se pode perceber, por estes exemplos, a identificação e a interpretação das informações feita à luz das experiências dos professores, foi lenta e difícil. E não se ficou por aqui. Foi ainda necessário articular o conceito de *projecto curricular* com o de *projecto educativo*. O Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio define *projecto educativo* como

o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa (artigo 3.º, Capítulo I).

As estratégias estão incluídas no projecto educativo, logo o projecto curricular insere-se neste. A dificuldade, como já foi referido, é perceber onde se encontra o *projecto curricular* no corpo conceptual do *projecto educativo*. É uma parte dele ou é o próprio *projecto educativo*? Como se podem definir estratégias sem se conhecerem finalidades, prioridades, metas? E como desenhar as estratégias sem que sejam definidos

os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos ... ou ... o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar,

como são entendidos, no Decreto-Lei n.º 115-A/98, o plano de actividades e o regulamento interno?

Esta confusão gera-se pelo choque entre conceitos, conceitos que surgiram antes e depois da Gestão Flexível do Currículo e que têm como ponto central a noção de projecto e de currículo e que pode culminar numa ideia de projecto como instrumento de gestão do currículo das escolas (Roldão, 2003). Desta forma, inerente às tarefas de construção do projecto de escola, é necessário compreender o que é que os alunos precisam de aprender, como o devem fazer e como devem validar as suas aprendizagens.

Os professores da escola da Torre começaram por decifrar os conceitos constantes nos discursos da Gestão Flexível do Currículo e da Reorganização Curricular e partilharam as conclusões com os seus pares. Facilmente se misturaram concepções e dúvidas que perduravam ao longo do tempo. Apesar do conceito de currículo já fazer parte da linguagem da escola, nem sempre foi possível identificar definições claras envolvidas nas conversas entre professores. Quando lhes era apresentada uma explicação aceitavam-na ou discutiam-na mas sem que surgissem ideias suficientemente claras que permitissem outras explicações ou a génese de outras propostas.

Foi assim que foi aceite a ideia de que o Projecto Educativo era constituído por quatro dimensões interdependentes:

- a dimensão da política educativa - referentes à identificação das finalidades da escola e das metas projectadas em função do diagnóstico das necessidades dos alunos e das potencialidades e constrangimentos oferecidos pela escola enquanto centro de formação;
- a dimensão do desenvolvimento curricular em que é definido, na generalidade, o que é que os alunos devem aprender e como o devem fazer;
- a dimensão da organização em que se descreve a forma como as pessoas da escola se devem dispor, estruturar, para facilitar os processos de ensinar e de aprender;

- a dimensão da realização em que se identificam e calendarizam as acções, as actividades resultantes do desenvolvimento do currículo, quer em níveis intermédios, quer no final do percurso.

Este esquema (Figura 19, p. 301) guarda um espaço próprio para o projecto curricular mas não o afasta, não o torna independente das outras dimensões. Bem pelo contrário, nenhum dos outros corpos pode viver sem a ligação intrínseca ao desenvolvimento do currículo. Por isso, a dúvida mantém-se: o projecto curricular confina-se apenas à dimensão do desenvolvimento curricular ou será suficientemente abrangente para ser ele próprio o Projecto Educativo da escola?

Esta dúvida não foi resolvida até porque deixou de ter qualquer importância. As pessoas cansaram-se de tentar encontrar uma lógica na utilização dos termos. Se havia que gerir as orientações curriculares e se a missão da escola era proporcionar condições para que os alunos aprendessem o melhor possível, então essa era a grande problemática que havia a resolver. Chamar-lhe Projecto Educativo ou Projecto Curricular de Escola deixou de ser premente. Bastava chamar-lhe Projecto.

11.2 Usando um quadro questionador para a construção do projecto

Foi necessário escolher um modelo orientador do trabalho de construção do projecto e, depois de analisados exemplos utilizados por outras escolas e alguns textos (Leite, 2000 e Roldão, 1999, entre outros) publicitados pelo Departamento de Educação Básica, nomeadamente na secção das perguntas mais frequentes do seu extinto Fórum, optou-se pelo quadro questionador proposto por Alonso (1992) para a configuração do projecto curricular. A procura das respostas a cada uma das questões do quadro poderá traduzir a transformação do currículo nacional num currículo moldado a um contexto singular. Desta forma, as questões vão permitir que sejam identificadas e balizadas as componentes do currículo, configurando-as às características da população que frequenta a escola.

As questões propostas são:

- Para quem? - Apesar de ser a primeira questão a ser colocada, ela redimensiona-se em cada um dos momentos definidos pelas outras

questões. A cada passo melhor se conhece o contexto educativo, a cada passo melhor se conhecem as pessoas envolvidas nos processos de aprender e ensinar e a cada passo é necessário reconfigurar as decisões já tomadas para integrar os novos dados. Por isso, esta é uma questão transversal a toda a tarefa de construção curricular.

- Para quê o papel da escola? Para quê educar? - Aqui faz-se o debate e tiram-se conclusões sobre os princípios e as finalidades da escola em face da população específica que a frequenta.
- Para quê aprender e para quê ensinar? - Esta questão orienta a definição dos objectivos e das metas que interessam à escola, quer em sentido lato, pensando em todos os seus alunos, quer em sentido restrito, para grupos específicos, valorizando a diferenciação curricular.
- O que aprender? O que ensinar? - Esta questão refere-se à identificação das aprendizagens que os alunos devem desenvolver. Deste debate faz parte a definição de prioridades e as dependências do *saber* a que os alunos devem ter acesso: os conhecimentos de ordem conceptual, procedimental e atitudinal necessários para a configuração desse saber e, depois, as condições para a utilização estratégica do conhecimento de forma a permitir que seja entendido realmente como *saber*.
- Como aprender e como ensinar? - Aqui identificam-se as metodologias configuradoras das estratégias de aprendizagem e das actividades de ensino. Associada a esta questão encontram-se outras que definem o tempo, o espaço, as parcerias e os recursos necessários para a realização das experiências de aprendizagem: Quando? Onde? Com quê? Com quem?
- Ao longo de todo o processo, formulam-se ainda as questões que permitem reflectir sobre o desenvolvimento do projecto, avaliando-o, o que leva a que, passo a passo, se adequem as várias fases da construção às necessidades e aos novos conhecimentos.

O quadro questionador atrás referido permitiu esboçar os passos que a escola deveria dar no sentido da construção do seu projecto, tal como é apresentado na Figura 21 (na página seguinte), utilizando-se um rearranjo das questões.

Para que fosse possível responder a cada uma das questões e, assim, construir o projecto, é necessário fazer uso de cada uma das dimensões da Inteligência da escola já definidas. Analisando questão a questão encontra-se espaço para as manifestações da inteligência, nas suas diversas dimensões, durante a organização da acção educativa e, depois na real mediação dos processos de aprender. Apesar do quadro questionador que foi utilizado para a construção do projecto curricular da escola não ter sido escolhido em função das características da Inteligência Colectiva, harmoniza-se plenamente com a teoria.

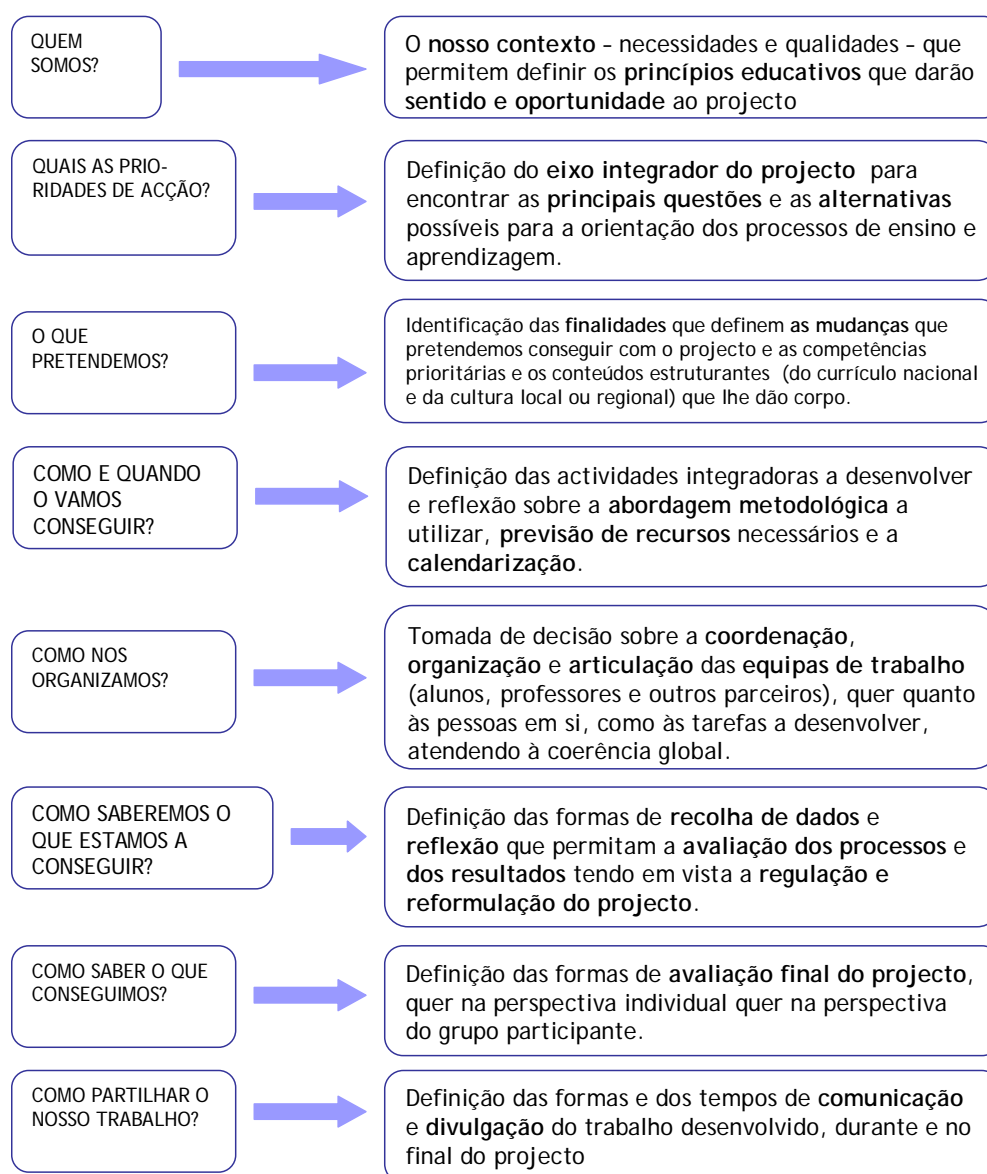


Figura 21 - As questões do Projecto Curricular - Fonte: Adaptado de Alonso, 1992

Ao longo do tempo que durou esta investigação, as pessoas foram ganhando um maior conhecimento sobre a escola, sobre as forças que a moviam, as expectativas das crianças e dos jovens que a frequentavam, o poder dos professores, dos funcionários e dos pais na gestão do conhecimento e na construção de saber e foi melhorando as respostas às questões do currículo, aproximando-as à realidade, às potencialidades e aos constrangimentos da escola⁸⁹.

As alterações que se foram introduzindo nas várias fases de planificação do projecto curricular fundamentam a natureza processual dessa construção e a importância da investigação e da reflexão na clarificação do caminho da escola.

Então, que percurso seguiu a escola na construção do seu Projecto?

A primeira versão do projecto incluiu uma resposta à questão “*Quem somos?*” semelhante à que é apresentada nas páginas 56 a 59, como caracterização da escola. Mas a versão seguinte, referente à reformulação que foi apresentada após o primeiro ano de experiência, foi mais longe e mostrou melhor cada um dos aspectos capazes de influenciar os processos de aprendizagem, tentando estabelecer lógicas de gestão curricular de índole colectiva ou específica. Quando a escola passou a ser a sede de um agrupamento vertical, associando-se a duas escolas do 1.º ciclo, a caracterização do contexto escolar foi feita através de um levantamento colectivo das potencialidades e das dificuldades que as três escolas enfrentavam. Esses quadros foram apresentados a professores, funcionários e à associação de pais para análise, debate e reformulação, tendo sido considerados como documentos formais só depois de uma aprovação consensual. Desta forma, a visão da escola foi considerada na dimensão do colectivo.

Apesar das diversas consultas, a voz predominante é a dos professores. E, nesta fase da construção do projecto, não poderia ser de outro modo porque são eles os especialistas que pretendem dominar as estratégias inerentes a essa tarefa e que, à medida que aprendem e consideram a sua validade, vão abrindo os espaços de participação. É dessa forma, através dos espaços cria-

⁸⁹ Apresentarei os quadros que correspondem à parte final deste estudo porque são os que expressam mais fielmente o trabalho da escola em busca de um currículo próprio.

dos pelos professores, que as outras vozes, a dos alunos, a dos pais, a dos funcionários da escola, foram também tidas em conta. Criaram-se condições para que qualquer um pudesse manifestar a sua opinião nos espaços públicos existentes⁹⁰ se assim o quisesse.

Nas páginas que se seguem apresentam-se alguns desses quadros como exemplo dos dados que foram utilizados para a tomada de decisões.

Como já foi referido, ao longo da investigação, foram variados os processos empregues para a recolha das informações: consulta a grupos, aplicação de questionários, consulta de documentos diversificados. As vozes das pessoas da escola estavam já presentes em todas essas informações mas foram validadas aquando da análise colectiva. A organização dos dados em quadros foi um trabalho conjunto do grupo de acompanhamento do Projecto Curricular de Escola, tendo sido, depois elaborados por mim. Participei também nos vários encontros em que foram apresentados e discutidos e ajudei à sua descodificação e reformulação e, por isso, senti-me sempre intrinsecamente envolvida nesse debate, como mais um ponto fulcral para o desenvolvimento da Inteligência da Escola.

A diferença que marcou a evolução da construção do projecto foi a necessidade de dar um sentido a cada uma das tarefas. Assim, a identificação das características capazes de definirem a identidade da escola teriam de ser acompanhadas por juízos de valor quanto à sua utilidade no quadro das condições de aprendizagem e de ensino, de acordo com as exigências da população da escola. Claro que este processo de relacionar em dois ou três eixos de análise os dados em presença e perceber, nessa triangulação, a validade das forças que se estabelecem, isto é, se esses dados se constituem como potencialidades ou como constrangimentos, é um processo lento e complexo e não foi conseguido completamente no tempo deste estudo, embora se tenha caminhado positivamente.

Os quadros e figuras que se apresentam em seguida foram validados

⁹⁰ Esses espaços públicos de apresentação, discussão e negociação de ideias foram, principalmente, as reuniões formais dos grupos pedagógicos, as reuniões gerais do agrupamento de escolas, encontros com coordenadores de áreas curriculares, encontros com encarregados de educação.

pela escola, já entendida como um agrupamento vertical⁹¹, e representam o ponto de partida, a avaliação diagnóstica que estruturou a decisão curricular.

É de referir que o documento que representou o Projecto Curricular de Escola passou de um texto para um conjunto de quadros e figuras. Esta opção foi tomada por se ter considerado que a representação das ideias essenciais através de desenhos esquemáticos era mais fácil de usar do que um texto longo e complexo. Pretendia-se que o documento representativo do Projecto Curricular de Escola fosse um instrumento de trabalho, um orientador privilegiado das decisões curriculares. Apelava-se ainda às características da inteligência humana, valorizando a dimensão espacial como a que facilita a conceptualização, a compreensão da informação visual e espacial apoiando a sua transformação em mensagens mobilizáveis. Esta decisão foi muito bem aceite pela comunidade educativa e, ao longo do tempo, percebeu-se que a informação sobre o projecto tinha sido apreendida pelo professores, uns mais do que outros, mas bastante mais do que quando o Projecto Educativo era apenas representado por um texto "corrido". Naturalmente que não se pode concluir que esse sucesso tenha sido apenas derivado da simplificação da informação. De algum modo toda a movimentação feita para implicar as pessoas na construção do projecto também deve ter influenciado a interiorização das ideias estruturantes. O processo, como já foi referido, foi composto por várias frentes de acção.

O primeiro quadro (Quadro 16, na página seguinte) que aqui se apresenta mostra um retrato da escola em termos do número de pessoas que nela convive e da organização dos alunos em turmas.

Como se pode perceber é uma escola grande, com muitos alunos e muitos professores. Também é possível perceber a disparidade dos números relativamente à ocupação dos professores. No 1.º ciclo, dos trinta e cinco professores colocados, treze não têm turma atribuída por motivos diversos⁹². Na Escola da Torre, os professores sem turma são nove em cento e setenta. Esta diferença permite pensar que, no 1.º ciclo, os professores sem turma são uma mais valia, podendo apoiar os processos de aprendizagem dos alunos que apresentam mais dificuldades em qualquer uma das áreas curricula-

⁹¹ Apesar da Escola da Torre ter passado a ser a sede de um agrupamento vertical no decorrer deste estudo, continua, aqui, a ser tida como uma Escola. A visão que a percebe como escola é uma visão integradora, muito mais concordante com as perspectivas do Ensino Básico português que apela à articulação entre ciclos de escolaridade.

⁹² O motivo mais frequente relaciona-se com doenças que, não sendo incapacitantes, admitem a gestão de tarefas *mais leves* que a docência de uma turma. Outro dos motivos é a situação de pré-reforma que permite que o professor opte por não ter uma turma atribuída. As duas situações implicam que o professor ocupe o seu horário em tarefas de apoio aos alunos e à organização e gestão da escola.

res. Os números mostraram uma esperança de acção que depois não se concretizou completamente. Para que se pudesse contar integralmente com os professores a quem, de forma legal, não era atribuída turma, era preciso vencer algumas rotinas instaladas nas escolas, algumas ideias que, com o tempo, foram criando raízes até que a tradição se tornou lei. Essa tradição levava a que esses professores fossem ocupados com tarefas muito leves, a maior parte de registo burocrático e que se afastassem dos alunos. Romper com esses hábitos originou conflitos relacionais, descontentamento, insatisfação e ambientes duros e desagradáveis que se repercutiam em todos os momentos das actividades escolares. Por isso os números, só por si, podiam levar a ficcionar a realidade.

| As Pessoas | 1.º ciclo | | 2.º e 3.º ciclos | Total |
|-------------------------|---------------------|---------------------|-------------------------|------------------|
| | Escola do Jardim | Escola do Pátio | Escola da Torre | |
| Alunos | 293 12 turmas | 242 10 turmas | 1344 52 turmas | 1879 74 turm. |
| Pessoal Docente | 17 (5 sem turma) | 18 (8 sem turma) | ±170 (± 9 sem turma) | 205 |
| Pessoal Não Docente | 3 | 3 | 47 | 53 |
| Associação de Pais e EE | 1 | 1 | 1 | 3 |

Quadro 16 - Os números que representam as pessoas do Agrupamento da Torre

Um dos aspectos tornados visíveis pelos números presentes no Quadro 16 é a dimensão da Escola da Torre face às outras duas escolas e, a partir daí, pode-se inferir que ela é o núcleo central dos problemas curriculares e organizacionais e que a integração das preocupações e das necessidades dos alunos e dos professores do 1.º ciclo no corpo do 2.º e do 3.º ciclo terá de ser encarada como uma tarefa complicada. Os processos de integração terão de ser pensados para que o 2.º e o 3.º ciclos não engulam o 1.º ciclo, desvalorizando, no corpo da escola, a enorme importância que têm no desenvolvimento do saber integrado das crianças.

O segundo quadro que aqui se apresenta (Quadro 17) foi retirado do conjunto que se refere aos recursos das três escolas. A sua análise permite

compreender que a Escola da Torre é a que está melhor equipada e que por isso poderá constituir-se como uma fonte de espaços e de recursos didáticos. A partilha dos equipamentos e dos apoios, nomeadamente no âmbito da psicologia e da tutoria, foi entendida como uma vertente a explorar. É de salientar que a enumeração dos recursos não foi suficiente para a compreensão da sua adequação quer em termos didáticos, quer em termos de funcionalidade.

| Os Recursos Materiais | 1.º ciclo | | 2.º e 3.º ciclos |
|---------------------------|--------------------------------|-----------------------------|------------------|
| | Escola do Jardim | Escola do Pátio | Escola da Torre |
| Sala de Tutoria | | | ✓ |
| Laboratório de Matemática | (material didático) | (material didático) | ✓ |
| Centro de Informática | | | ✓ |
| Salas de informática | (computadores c/ acesso à net) | | ✓ |
| Gabinete de Psicologia | | | ✓ |
| Sala do Aluno | | | ✓ |
| Centro de Recursos | ✓ | ✓ | ✓ |
| Ludoteca | (jogos, puzzles) | (jogos, puzzles) | ✓ |
| Mediateca | (cassetes áudio) | | ✓ |
| Videoteca | (Cd-roms, videocassetes) | (Cd-roms, videocassetes) | ✓ |
| Biblioteca | (livros e outras produções) | (livros e outras produções) | ✓ |

Quadro 17 - Recursos curriculares do Agrupamento da Escola da Torre

Como se verá mais tarde, a existência de uma biblioteca na Escola da Torre não significa que ela esteja equipada de forma a poder ser uma real fonte de informação para os alunos mais novos. As três escolas dizem possuir centros de recursos mas, numa das escolas, esse centro corresponde a uma sala pequena com dois computadores, uma impressora, uma fotocopiadora, o telefone, algum material didático, jogos, livros infantis e manuais escolares. É mais um armazém do que um centro de recursos. O material é manifestamente insuficiente para servir os alunos da escola.

Quando estes dados foram apresentados em assembleia de escola houve muitos comentários quanto ao significado dos termos empregues e à utilização que era dada, ou que podia ser dada, a cada um deles. A valoração dos recursos, pouco visível nos quadros, foi aí conseguida.

O movimento seguinte é a apresentação dos pontos fortes e dos pontos fracos do trabalho da escola. Estes dados foram recolhidos não só no trata-

mento do questionário aplicado a todos os professores mas também no questionamento a alunos e ainda na consulta de relatórios, actas, resultados dos processos de avaliação dos alunos e outros registos referentes ao desenvolvimento de projectos de apoio e enriquecimento curricular e do funcionamento dos grupos gestores do currículo e da organização da escola, como é o caso do conselho pedagógico, conselhos das turmas, departamentos curriculares, coordenação dos directores de turma, conselho executivo e das várias equipas de trabalho.

A recolha e análise de todos os dados foi um trabalho complexo e moroso. Só a identificação da diversidade de grupos que funcionam dentro da escola e que contribuem para o desenvolvimento curricular permite perceber como poderá ser difícil encontrar estratégias capazes de os articularem entre si e como existem razões que sustentam as inúmeras possibilidades de se originarem conflitos. A rede de interações e de informações produzidas é muito extensa e variada, construída segundo critérios diferentes, de grupo para grupo, o que dificulta a escolha do essencial, a identificação das situações que representam a identidade da escola e que mostram as dificuldades a vencer. Foi o desenvolvimento destas tarefas que permitiu perceber que para ultrapassar a complexidade do trabalho, as pessoas tendem a simplificar dados, a desprezar alguns deles, a escolher os que parecem reunir mais consensos e, assim, a esconder alguns dos aspectos essenciais do diagnóstico.

Vale a pena voltar a referir que, na Escola da Torre, o conhecimento sobre a escola foi construído ao longo do tempo, à medida que cada um de nós, do grupo de acompanhamento do PCE e não só, foi sentindo a escola com essa intencionalidade. É por isso que a primeira vez que se definem pontos fortes e pontos fracos apenas se aflora a raiz das problemáticas. Mesmo que os problemas se mantenham os mesmos ao longo do tempo, a verdade é que se foram tornando mais claros, mais reais e foram deixando de ser indiferentes a cada vez mais pessoas da escola. A necessidade de construir o projecto trouxe às pessoas da escola a consciência das relações ecológicas que se estabelecem, à imagem dos sistemas abertos procurando o equilíbrio.

Para melhor se compreender a Escola da Torre e a construção do seu projecto optei por inserir todos os quadros referentes à identificação dos constrangimentos e das potencialidades. A identificação dos pontos fracos é acompanhada por um levantamento das razões que, para as pessoas consultadas, e que foram maioritariamente os professores, justificam a sua existência.

Como se poderá perceber algumas justificações confundem-se com os próprios constrangimentos, como se pertencessem à mesma ordem dos factos.

O que sobressai desta confusão é a falta de profundidade das técnicas utilizadas pelos professores para a observação pessoal e social dos alunos em busca de pontos fulcrais de actuação, para o despiste das condições que dificultam a integração no ambiente escolar.

Esta afirmação surge da minha própria experiência. Antes de estar envolvida no projecto de construção e apesar de todas as práticas anteriores que tive na avaliação de contextos para a sua caracterização, foi no trabalho continuado da construção do projecto curricular que tomei consciência das fragilidades e das potencialidades do processo. Foram as experiências sucessivas e a reflexão feita em grupo, que permitiram que eu compreendesse as falhas, as incongruências, mas também os pontos fortes do trabalho de caracterização da escola como centro de formação de crianças e de jovens. Como já referi, participei activamente na recolha e na interpretação dos dados.

Por causa das estratégias que foram utilizadas, criando espaços de comunicação livre, os quadros representavam o conhecimento que a escola tinha de si, naquele momento. Depois, passo a passo, o conhecimento expandiu-se, transformou-se, e foi possível apresentar uma análise crítica do trabalho feito, propondo alterações, melhorias: um novo quadro, distinguindo ainda mais o conhecimento de si. É este processo de construção sistemática, de aproximação ao real, tendo cada vez mais em conta as características das pessoas e dos recursos materiais, que permite que a escola sustente a mudança.

A construção do projecto curricular trouxe para a escola a necessidade de apurar o olhar, a observação e a interpretação, especificando, cada vez mais as propostas da acção. Esta consciência de si, desenvolvida pela escola na generalidade, e por muitos dos professores, na especificidade, foi alargada aos alunos através da identificação e do debate dos problemas e chegou mesmo a encarregados de educação, no campo específico da turma a que pertenciam os seus educandos.

A construção do conhecimento de si é um dos aspectos fulcrais da Inteligência da Escola, na dimensão contextual, que se desenvolveu pela exigência da inovação decorrente da Gestão Flexível do Currículo ou da Reorganização Curricular. Quantos mais se preocuparam em compreender a escola e contribuíram com os seus pensamentos para as análises dos grupos de trabalho, mais consistente e próximo da realidade, se tornou o retrato da escola.

A prejudicar este processo encontra-se o número de participantes que era necessário envolver na discussão. Na Escola da Torre, como já se sabe, o

número era bastante grande, dificultando a troca de ideias e a construção partilhada do conhecimento. Ainda por cima a mobilidade de muitos dos professores da escola, afastava-os da possibilidade de realmente conhecerem a escola.

Outro dos factores condicionantes e que também se relaciona directamente com o número de pessoas envolvidas, é o tempo. Se no princípio deste estudo a escola mostrava ter um conhecimento sobre si interpretado a partir das perspectivas educacionais dos seus professores, à medida que o tempo foi passando o conhecimento da escola passou a gerar-se em torno das características dos alunos. *Cada vez mais* não significa que todos o façam ou que o façam bem. Para que o processo se aperfeiçoe é necessário que as pessoas se interessem, tenham tempo para reflectir, experimentar, identificar os efeitos, comprovar as suas ideias e tomar decisões estruturais. Naturalmente que tudo isto implica também alterações nas concepções dos professores, ou pelo menos, implica desenvolverem experiência em que se alteram os papéis dos alunos e o dos professores, permitindo que, depois, cada professor possa optar pela linha conceptual que mais lhe agrada em termos dos resultados educacionais que espera obter.

É neste registo que devem ser observados estes quadros definidores das condições da Escola da Torre, correspondendo a um estágio da consciência de si.

Voltemos, assim, à descrição das condições da escola.

No Quadro 18 apresentam-se as dificuldades identificadas no âmbito dos processos e dos resultados da aprendizagem nas três escolas do agrupamento. No quadro encontra-se, também, a definição do que os professores consideram a falta de motivação para o estudo: desinteresse, passividade perante as propostas de trabalho apresentadas pelo professor, falta de assiduidade sem explicação aceitável, desinteresse pelos resultados avaliativos, sejam positivos ou negativos, e comportamentos que alteram a tranquilidade do espaço de aula, perturbando os outros colegas e os professores. Quando os professores observam estas formas de estar, associadas a dificuldades de aprendizagem, isto é, quando os alunos não são capazes de resolver as propostas de trabalhos nem em se enquadrarem nas tarefas dos restantes alunos

da turma, os professores consideram-nos como estando *desmotivados* e acabam por indicar uma causa para as dificuldades de integração escolar, embora ainda precisem de perceber porquê.

| Ao nível da Aprendizagem | 1.º ciclo | | 2.º e 3.º ciclos |
|---|----------------------|-----------------|--------------------------------------|
| | Escola do Jardim | Escola do Pátio | Escola da Torre |
| Desmotivação para o estudo (passividade nas aulas, obstrução das aulas, não reacção ao insucesso, falta de assiduidade, abandono escolar,...) | ✓ (alguns alunos) | | ✓ (um número relevante de alunos) |
| Evidência de insucesso em alguns domínios do conhecimento (Matemática e Línguas) | | | ✓ |
| Dificuldades na demonstração das aprendizagens realizadas ao nível do desenvolvimento de competências | ✓ | | ✓ |

Quadro 18 - Constrangimentos identificados no agrupamento da Escola da Torre ao nível das aprendizagens

Como se pode notar, a Escola do Pátio não identifica qualquer problema ao nível das aprendizagens dos seus alunos.

Os professores da Escola do Pátio, quando questionados sobre esta opinião, responderam que todos os seus alunos aprendiam o que era essencial (para o 1.º ciclo) e que os índices de retenção eram muito baixos - um ou dois alunos por ano lectivo. O que estava em jogo eram apenas questões de tempo - os alunos precisavam de mais tempo para aprenderem - do que desmotivação ou dificuldades de integração no ambiente escolar.

Na conversa realizada com estes professores (dois professores que tinham assento no conselho pedagógico e que representavam a escola nos aspectos curriculares) colocou-se a situação de que alguns desses alunos, considerados com sucesso no 1.º ciclo, apresentaram dificuldades de aprendizagem, logo nos primeiros momentos do 5.º ano de escolaridade. Foram questionadas a clareza e a adequação dos critérios utilizados pelos professores, do 1.º e do 2.º ciclos, para interpretarem o desempenho de cada aluno e os saberes que conseguiam mobilizar no final de cada percurso escolar. Daqui surgiu a necessidade de definir os critérios de sucesso, através de uma análise cuidada e em todos os professores deveriam participar, independentemente da área curricular e do ciclo de escolaridade. Este foi mais um passo para a tomada de consciência da necessidade da partilha de conceitos para trilhar trajectos coerentes de ensino e aprendizagem.

Os problemas identificados colocavam a tónica na falta de interesse dos

alunos pelo estudo. Apesar de não serem indicados números foi entendido que se conheciam alguns casos na Escola do Jardim e muitos casos na Escola da Torre, tantos casos que a situação devia ser encarada como um problema importante no âmbito do projecto.

Quando se considerou que os alunos não estavam motivados para o trabalho escolar, lembraram-se alguns que apresentavam sistematicamente comportamentos como:

- indiferença perante as propostas de trabalho feitas pelos professores;
- não obediência às normas da escola e às orientações dadas por professores;
- desenvolvimento intencional de conflitos com outros alunos ou com professores e funcionários;
- falta de assiduidade;
- tendência para o abandono escolar.

Outra situação identificada por duas das três escolas relacionou-se com a dificuldade em reconhecer de que forma as aprendizagens dos alunos eram denunciadoras do desenvolvimento das competências apontadas pelo currículo nacional. Esta questão está deslocada porque não aponta para as dificuldades que os alunos podem ter na aprendizagem mas sim nas dificuldades que os professores sentem em ensinar para o desenvolvimento de competências e em avaliar esse desenvolvimento.

Alguns professores foram questionados sobre exemplos da sua prática que pudessem justificar a dificuldade que os alunos tinham em desenvolver competências. Os exemplos que foram dados relacionavam-se, na maior parte dos casos, com a falta de autonomia dos alunos e com o reconhecimento da utilidade do conhecimento, isto é, com a necessidade da sua mobilização:

- *Se não conseguem fazer nada sozinhos, como é que eu sei se eles realmente aprenderam?*
- *Se aprendem um assunto hoje, amanhã já não se lembram.*
- *Parece que até sabem o que fazer dentro da sala de aula mas assim que saem... esquecem tudo.*
- *O que aprenderam em história parece já não fazer sentido em língua portuguesa, embora se esteja a falar do mesmo assunto.*
- *Se repetir os mesmos exercícios eles voltam a fazer tudo mal.*

O que os professores procuravam eram provas de que as competências se estavam a desenvolver sem que tivessem alterado grandemente os seus modos de trabalhar. Muitos professores afirmavam que “isso era o que faziam já há muito tempo” e não havia nada de novo no currículo nacional. Ao verificarem que afinal os alunos não mostravam estar a desenvolver competências assim tão rapidamente, consideraram que se tratava de uma dificuldade no âmbito da aprendizagem e não no âmbito do seu ensino ou mesmo na falta de clareza do conceito de competência que estavam a utilizar para fazerem tais considerações.

Esta deslocação do sentido das dificuldades de aprendizagem demonstra que as concepções de ensino defendidas ou praticadas pelos professores ainda se estruturavam em perspectivas que se centravam na obediência cega do aluno face às orientações dadas pelo professor.

Esta visão é coerente com a atribuição dos motivos possíveis para os problemas diagnosticados na dimensão da aprendizagem, ao se identificar como causa, o próprio aluno:

- a sua proveniência sócio-económica;
- o seu percurso de vida;
- a sua origem cultural;
- o seu estado psicológico;
- a recepção de insuficientes estímulos para a observação, a análise e a reflexão;
- a pouca valorização dos saberes académicos.

Apesar da diversidade de causas apontadas, todas elas podem ser concentradas apenas em aspectos configuradores dos percursos de vida das crianças e dos jovens da Escola da Torre.

A enumeração feita pelos professores das causas que levam os alunos a não conseguirem aprender o que se perspectiva é, ela própria, justificadora de que a escola não é inclusiva. As crianças e os jovens que pertencem a culturas diferentes do esperado, que vivem segundo normas que fogem ao que é considerado como padrão da sociedade actual, que apresentam uma inteligência que se manifesta de forma diferente da maioria, não podem sentir a escola como sendo o local onde aprendem em pé de igualdade com os outros jovens, os que correspondem ao padrões aceites pelos professores e pela

sociedade em geral.

Estes argumentos são justificativos da premência de estratégias capazes de repensarem o papel das escolas na sua relação com os alunos.

Naturalmente que enquanto os processos de ensino forem desenhados para grupos uniformes no que diz respeito ao desenvolvimento da inteligência humana, perspectivando uma vertente tradicional pobre, não multidimensional, enquanto se valorizarem ideias padronizadas sobre o que é viver numa sociedade, com níveis médios de riqueza e sistemas de linguagem sujeitas às mesmas leis, a escola será sempre acolhedora dos que se integram nos modelos socialmente valorizados e dissuasora dos outros. Por isso, ter dificuldades de aprendizagem estará irremediavelmente ligado ao ser pobre, ou ter como língua materna outra língua que não aquela em que se exploram as lições, ou ser mais velho, ou não perceber - e por isso não valorizar - o papel que a escola tem no seu futuro.

As três escolas indicaram ainda outras causas para as dificuldades de aprendizagem mas, agora, afastando-se dos alunos, e centrando-se nas decisões governamentais e em si próprias, no seu conhecimento profissional, tomando várias valências, a de gestor de recursos e a de gestor do currículo.

- Instabilidade das políticas educativas;
- inadequação dos sistemas de avaliação;
- dificuldades dos professores em organizarem o ensino em função do desenvolvimento de competências;
- pouca rentabilização dos recursos existentes;
- inexistência de recursos indispensáveis ao desenvolvimento do currículo como centros de informática e bibliotecas;
- escassez de algum material e desactualização de outro.

Os dois últimos itens desta lista foram referidos apenas pelas escolas do 1.º ciclo.

Destas listagens parece que o agrupamento está dividido em duas consciências escolares: uma que reflecte sobre si e que procura as causas no ensino, nos aspectos específicos da escola, no distanciamento que ela própria produz das características das crianças e dos jovens que a frequentam, da forma como organiza o currículo em função das necessidades dos seus alunos

e das orientações nacionais; e outra escola, a que se mantém como um gueto cultural, agindo sem erros e criticando, culpando a sociedade, as famílias e os próprios estudantes, por não corresponderem ao ideal que preconizaram.

Antes de continuar com esta descrição quero, apenas, chamar a atenção para a importância dos dados recolhidos e analisados pelas pessoas da escola. Essa análise permitiu não apenas um maior e melhor conhecimento sobre os alunos mas também sobre as concepções usadas pelos professores para estruturarem o seu ensino. Este trabalho feito em grande grupo foi essencial para a construção da visão colectiva, tendo sido questionados pontos de vista e acções pedagógicas, procurando-se as sinergias necessárias para a definição de estratégias comuns.

Sabe-se que a participação neste debate não envolveu todos os professores do agrupamento. Alguns mantiveram-se afastados do espaço de opinião e sugestão. Apesar disso foram muitos os professores que estiveram presentes.

O próximo quadro (Quadro 19) apresenta também os constrangimentos aos processos educativos, agora no âmbito das competências sociais observadas no decorrer da interacção educativa.

| Ao nível das Competências Sociais | 1.º ciclo | | 2.º e 3.º ciclos |
|--|------------------|-----------------|------------------|
| | Escola do Jardim | Escola do Pátio | Escola da Torre |
| Um número relevante de alunos tem dificuldades em cumprir regras (mesmo quando construídas por eles) | ✓ | ✓ | ✓ |
| Um número significativo de alunos tem dificuldades em cumprir o seu horário escolar | ✓ | | |
| Há frequentes conflitos interpessoais, evidenciados pela violência que desencadeiam | | | ✓ |
| É manifesta a falta de cuidado de um número significativo de alunos na utilização dos espaços e dos materiais | | | ✓ |
| Há dificuldade em integrar minorias muito restritas | ✓ | | ✓ |
| Há um acolhimento pouco afável aos colegas do 5.º ano | | | ✓ |
| Pode verificar-se, com alguma frequência, o confronto entre o individual e o colectivo: o individualismo gerindo comportamentos | | | ✓ |
| É diariamente evidente a ausência de normas de convivência sã entre os alunos, em diferentes contextos e entre diferentes níveis etários | ✓ | | ✓ |

Quadro 19 - Constrangimentos identificados no agrupamento da Escola da Torre ao nível das competências sociais.

Mais uma vez, as situações estão centradas nos alunos, que não se relacionam adequadamente, que não cuidam dos materiais, que não cumprem regras. Apenas os aspectos relacionados com a integração dos alunos poderá deixar espaço para a acção dos professores.

Como se pode notar, em todas as escolas do agrupamento se reconhece que há bastantes alunos que não cumprem as regras relacionadas com o seu funcionamento.

Nas três escolas foram desenvolvidas algumas experiências pedagógicas para perceber como se portariam os alunos quando envolvidos na construção de regras orientadoras dos espaços que utilizavam. Essas experiências foram feitas de forma pontual e sem continuidade pelo que não podem ser dadas como exemplo do comportamento dos alunos quando colocados perante a responsabilidade de gerirem o espaço em que aprendem. O desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade integra um conjunto complexo de estratégias que se interligam através de uma lógica em que os alunos se sentem responsáveis pelo global da sua acção e não apenas por aspectos ocasionais das suas vidas de estudantes.

Quanto ao cumprimento do horário escolar, a situação prendeu-se, primeiro, com a falta de pontualidade da chegada das crianças à escola. Embora a Escola do Pátio não o tivesse indicado como um problema, muitas vezes constatei que, nessa escola, a chegada dos alunos se arrastava pela primeira meia hora do período escolar. Segundo os professores alguns alunos entravam na sala de aula uma hora depois do início do período lectivo e faziam-no sistematicamente ao longo do ano. No 1.º ciclo, as crianças ainda estão muito dependentes do transporte dos pais e por isso os professores tentaram motivá-los para o cumprimento do horário, mas acabaram por desistir. As crianças sofriam com o comportamento dos pais sem terem poder para o alterar.

Outra situação que a Escola do Jardim considerou negativa foi a pouca importância que as aulas pareciam ter para algumas famílias. Os alunos faltavam muito, dias seguidos, apresentando justificações muito variadas como o de precisarem de fazer companhia a familiares doentes ou a irmãos mais pequenos.

Os dados apresentados mostram também que a Escola da Torre é a que apresenta mais conflitos entre os alunos e também onde há menos cuidados com a manutenção do material e do espaço escolar.

Como já foi referido a Escola da Torre é uma escola multicultural. A formação do agrupamento não dissipou esta realidade, acentuou-a. As situações que mais se salientaram nas dificuldades de integração foram a das crianças que não dominavam a língua portuguesa e as de etnia cigana. Enquanto que aos primeiros foram proporcionados alguns apoios específicos

para a aprendizagem da língua, a resolução do segundo caso mostrava-se mais complexo porque era necessário desenvolver um trabalho profundo que permitisse compreender as linhas mestras da cultura cigana e das suas regras sociais.

Quando da discussão deste quadro, os professores reconheceram que não sabiam o suficiente sobre a realidade multicultural da escola já que cada criança era como que limitada à sua turma e confiava-se que as outras crianças e jovens, com o apoio dos professores, nomeadamente do director de turma, tratassem da sua integração social. Quanto aos estudantes de etnia cigana eram mais as histórias de abandono escolar do que as de sucesso. Os alunos afastavam-se dos professores e os seus pais raramente iam até à escola. Não havia ideias concretas que explicassem esse abandono e, por isso, mais tarde a escola decidiu estudar o assunto através de um projecto de investigação.

Outra situação de integração na Escola da Torre era a dos alunos com deficiência auditiva. Essa era vista como uma situação de sucesso porque ao longo do tempo constituíram-se equipas de professores capazes de utilizar metodologias adequadas às insuficiências apresentadas por esses jovens.

As possíveis causas dos problemas diagnosticados no campo das competências sociais⁹³ foram identificadas na:

- falta de preparação dos adultos - professores, auxiliares de acção educativa, pais - em lidar com situações decorrentes das problemáticas da juventude actual;
- falta de acompanhamento das famílias;
- valorização de diferentes códigos de conduta;
- crise de valores, isto é, a grande tendência da sociedade em valorizar o *ter* em detrimento do *ser*;
- falta de respostas por parte de serviços públicos de apoio social (saúde, segurança e justiça);
- sobrelotação da escola;
- falta de espaços cobertos para abrigar os alunos;
- qualificação inadequada dos auxiliares de acção educativa;
- falta de um Pavilhão Gimnodesportivo;

⁹³ Estes dados foram retirados do documento que representa o Projecto Educativo da Escola da Torre e é respeitada a ordem porque são enumerados, apesar de se reconhecer que poderiam ser organizados segundo critérios que facilitariam a sua análise.

- dispersão dos espaços dentro da escola, dificultando a organização da vida escolar;
- falta de assiduidade dos auxiliares de acção educativa.

Como se pode apreciar, as possíveis causas dos alunos terem comportamentos inadequados dentro do espaço escolar vão desde as condições apresentadas pela escola até à crise de valores vivida na sociedade actual. A explicação dada por alguns professores, pais e auxiliares de acção educativa, quando confrontados com os comportamentos agressivos ou de desobediência, são muito simples: “Se estão todos encafuados num espaço tão pequeno, eles têm de fazer asneiras”, “se eles não têm outros lugares para gastarem as energias...”, “se já está tudo tão estragado, eles ainda estragam mais”, “se eles vêem os outros fazer, vão fazer igual”, “se eles não têm outros exemplos...”, “se ninguém os castiga...”, “o que posso eu fazer? Ele responde-me...”, “o mal são os colegas, ensinam-no a fazer disparates”. Todos gostariam de ver resolvidas essas situações, todos gostariam de criar as condições para que os alunos se integrassem na vida da escola, obedientemente. Mas, os que se queixam, não sabem como o fazer. É de notar de muitos professores e alguns auxiliares de acção educativa, dizem não ter problemas com os alunos, em termos de comportamento, parecendo saber resolver as questões que surgem ou criando condições para que essas situações não cheguem a acontecer. Os exemplos que descrevem permitem concluir que são respostas construídas com inteligência para a singularidade dos alunos e dos casos e relacionam-se directamente com a personalidade dos intervenientes e com relações pessoais sustentadas que já têm uma história anterior.

É de notar que a origem dos problemas identificados apresentavam diferentes graus no plano da exequibilidade. Uns pareciam poder ser resolvidos através de acções concretas da escola, noutros casos não havia soluções dependentes apenas da escola, e as que poderiam ser encontradas só serviriam para apaziguar ou mascarar o problema.

No primeiro caso encontrava-se a preparação dos professores e dos funcionários para lidarem com situações de indisciplina e de rejeição dos ambientes de aprendizagem, que poderia ser colmatada através de formação específica.

A organização dos espaços escolares de forma mais compatível com as necessidades e a *energia* dos alunos, também poderia resultar de um empenho da escola nesse sentido. Mas a sobrelotação ou a inexistência de um pavilhão gimnodesportivo já dependiam de decisões governamentais e, por muitos

esforços que fossem feitos⁹⁴, não poderiam ser ultrapassados. Nestas situações, as soluções que a escola foi encontrando serviram apenas de remedeios.

No entanto, apesar do reconhecimento de que determinadas situações transcendem a escola, também se tornou clara a responsabilidade de todos na diminuição dos constrangimentos.

Qualquer que tenha sido o resultado na mudança das práticas de cada um dos professores envolvidos neste debate, a análise pública dos pontos fracos foi um passo importante no processo do conhecimento da escola porque, em vez de ficarem placidamente à espera que outras pessoas, outros organismos, trouxessem até à escola as soluções possíveis, os professores começaram a tentar equacionar formas inovadoras de observar as fragilidades e de as vencer.

A batalha contra o determinismo e a fatalidade ganhou alguma forma e este foi mais um momento em que a escola enfrentou a mudança, aceitando-a, mesmo que tenha sido através de um passo que foi dado apenas por alguns grupos de professores e não tenha sido um gesto representando toda a colectividade.

Repare-se que tudo partiu de um trabalho de diagnóstico em que todos deram a sua opinião.

A divulgação dos dados e a sua discussão pública abanou os professores, obrigou-os a abandonar um mundo ficcionado e a integrarem-se numa escola real, resultante do cruzamento de inúmeras forças culturais. Muitos dos professores saíram do seu isolamento, da sua sala de aula e compreenderam alguns vectores que influenciavam o comportamento dos alunos e a razão para o planeamento e a acção colectiva.

A identificação das potencialidades da escola foi feita já na ideia de lutar contra os constrangimentos, isto é, procuraram-se as situações que facilitariam o ultrapassar das dificuldades e que apoiariam os processos de aprendizagem dos alunos que é, realmente, o único desígnio da escola.

Estes pontos fortes da escola encontram-se sintetizados no Quadro 20 que se encontra na página seguinte.

⁹⁴ O conselho executivo, ao longo dos anos, não poupou esforços para justificar a urgência dessas alterações junto das entidades ministeriais responsáveis pela melhoria dos espaços físicos da escola. Foi obtendo muitas promessas mas nenhuma acção concreta.

| Recursos humanos e materiais | 1.º ciclo | | 2.º e 3.º ciclos |
|---|------------------|-----------------|------------------|
| | Escola do Jardim | Escola do Pátio | Escola da Torre |
| Corpo docente maioritariamente estável, profissionalizado e com experiência, de onde se salienta um grupo de professores, responsáveis pela dinâmica da escola e que contribuem para a sua modernização e qualidade | ✓ | ✓ | ✓ |
| Docentes com disponibilidade para os apoios educativos | ✓ | | ✓ |
| Considerável equipamento informático actualizado a ser rentabilizado pelo agrupamento | ✓ | ✓ | ✓ |
| Existência de recursos audiovisuais múltiplos actualizados | ✓ | ✓ | ✓ |
| Espaços organizados para actividades extra-lectivas | | | ✓ |
| Oferta aos alunos de diversas actividades de enriquecimento curricular (desporto escolar, teatro,...) | | | ✓ |
| Equipa de tutores disponíveis para atendimento personalizado aos alunos | | | ✓ |
| Presença do psicólogo 35 horas/semana | ✓ | ✓ | ✓ |
| Grupo de funcionários disponíveis para colaborarem | | | ✓ |
| Mobiliário em bom estado | ✓ | | |
| Salas arejadas, airoas e com boa luminosidade | ✓ | | |
| Existência de diversos jogos didácticos | ✓ | | |

Quadro 20 - Potencialidades identificadas no agrupamento da Escola da Torre.

Algumas das informações presentes neste quadro entram em conflito com outras relacionadas com os constrangimentos. Repare-se que a existência de “considerável equipamento informático actualizado a ser rentabilizado pelo agrupamento” não parece compatível com “inexistência de recursos indispensáveis ao desenvolvimento do currículo como centros de informática e bibliotecas”. O que se passa é que a identificação dos pontos fracos levou a que as três escolas do agrupamento equacionassem os benefícios de estarem juntas e de poderem usufruir dos recursos em parceria e esse processo de partilha já é entendido como um ponto forte da escola na resolução dos problemas relacionados com os recursos materiais. Claro que nem todas as situações poderiam ser resolvidos com a partilha.

Neste caso encontram-se os espaços para a prática da educação física. Nenhuma das escolas do agrupamento tinha um ginásio. Na Escola da Torre existiam dois espaços cobertos que tinham sido transformados em recintos desportivos mas apresentavam algumas características que não os faziam ideais - colunas colocadas em locais indesejáveis, esquinas perigosas, piso inadequado. Além dis-

so, para uma escola com mais de cinquenta turmas, numa região conhecida pelos altos valores de pluviosidade anual que impediam o uso sistemático do campo descoberto, não era possível disponibilizar esses espaços às outras escolas do agrupamento. Este problema não podia ser resolvido por uma melhor gestão dos espaços.

Há ainda outra situação que tem de ser clarificada para se perceber a forma como, por vezes, os dados parecem entrar em confronto e são apenas um resultado da complexidade. Como se sabe, esta é uma escola grande, com muitas pessoas interagindo. Por isso, encontram-se grupos distintos de acção: são os auxiliares de acção educativa que têm uma baixa assiduidade e os que estão *disponíveis para colaborar*, são os professores que não se sentem preparados para encarar os problemas dos jovens actuais e os que se oferecem para desenvolverem tutorias, acompanhando os alunos que apresentam comportamentos de risco.

A criação do agrupamento aumentou mais ainda a possibilidade de se estar sempre a ser confrontado com a duplicidade das imagens: o *optimismo* e o *pessimismo*, a *acção* e a *demora*, a *certeza* e a *dúvida*, a *satisfação* e a *desapontamento*, o *saber como* e o *não saber como*, o *compromisso* e a *neutralidade*. E entre estas posições extremas existiam inúmeras posições intermédias que, momento a momento, faziam o quadro alterar-se entre as duas demarcações.

As potencialidades identificadas não se referiam à totalidade de pessoas que constituíam a escola mas sim a grupos-força, capazes de influenciar os outros, levando-os a reflectirem sobre os efeitos da sua acção individual e colectiva e ao serem dados como pontos fortes, foi-lhes atribuída a responsabilidade de o fazerem, de se comprometerem na sustentação da mudança.

Confluindo para a definição dos pontos fortes, foram identificados os factores existentes na escola que pudessem ser potenciadores do sucesso educativo, isto é, as forças, estruturas, vontades e experiências que servissem de andaimes para edificar o projecto curricular.

Como tal, foram reconhecidos:

- os órgãos de gestão que, ao estarem fortemente envolvidos no cumprimento das intenções educativas, proporcionavam condições para a reflexão sistemática, nomeadamente pelo envolvimento de todos

os órgãos intermédios nas discussões e nas decisões a tomar e pelo desenvolvimento da cooperação entre os vários níveis de decisão do agrupamento;

- os professores que, na generalidade, mostram-se envolvidos em conseguir a melhoria da qualidade do ensino;
- as equipas de trabalho que funcionavam de forma comprometida com a inovação pedagógica e com o cumprimento das metas;
- as associações de pais e de encarregados de educação das escolas envolvidas na resolução de problemas e na tomada de decisões partilhadas com a escola.

Nos factores de desenvolvimento assim enunciados foram incluídos os órgãos de gestão, os professores, as várias equipas de trabalho formadas também por professores e outros técnicos do ensino, e as associações de pais. Só faltava indicar os alunos e as pessoas e entidades que apoiavam a escola. Esta definição acabou por envolver todos os adultos da escola como factores potenciadores da aprendizagem, o que se por um lado era verdade, por outro lado também não o era, já que a escola apresentava pontos fracos relacionados com estes mesmos grupos. A intenção foi, novamente, responsabilizar todos pelos processos de mudança, integrá-los na discussão e na procura de soluções, motivá-los e valorizá-los. Quando este quadro foi posto à consideração da escola foi aceite consensualmente. A apresentação dos dados sofreu também a intencionalidade política do conselho executivo e do grupo de acompanhamento do PCE de conquistar os públicos para a construção do projecto.

Foram ainda consideradas como factores de desenvolvimento as candidaturas anuais a fundos do II e III Quadros Comunitários de Apoio porque, através dessas candidaturas a escola acedia a recursos inestimáveis na determinação da sua identidade, definindo melhores condições para pôr em prática a diferenciação curricular, de acordo com as necessidades e as expectativas dos alunos.

Naturalmente que essas candidaturas só se tornaram possíveis pela dedicação e trabalho de grupos de professores, como se disse antes, realmente comprometidos com o sucesso dos seus alunos. As candidaturas atrás referidas permitiram o apetrechamento da escola com quatro salas de informática, uma só para uso dos alunos, nos seus tempos livres, outra para uso das actividades lectivas do 2.º e do 3.º ciclos, outra para o 1.º ciclo e a quinta inteiramente utilizada pelas turmas do então chamado "9º+1", um curso

de pré-profissionalização na área da informática para jovens que ultrapassaram a idade de frequência do 3.º ciclo mas que não conseguiram concluir o ensino básico. Toda a informatização da escola esteve na dependência destas candidaturas e do entusiasmo e energia dos professores que responderam às suas exigências.

11.3 Prioridades curriculares

Depois da análise das características da escola, quer em termos de potencialidades, quer de constrangimentos, foi necessário e lógico definir as prioridades de acção educativa, o que a escola *pretendia conseguir* como instituição de ensino, em face das crianças e dos jovens que a frequentavam.

No primeiro movimento que a escola fez na tentativa de encontrar uma metodologia para a construção do seu projecto, os professores consideraram que, na generalidade, o que se pretendia era melhorar o bem-estar de todos os intervenientes no processo educativo para que a aprendizagem decorresse num ambiente adequado, o que podia ser conseguido centrando o trabalho da escola

- na real inclusão de todos os alunos nos processos escolares, de acordo com as características de cada um,
- na observação do sucesso não apenas pela avaliação dos resultados da aprendizagem mas também pelo cuidado com os processos de aprender,
- no desenvolvimento do gosto por *aprender na escola*, tornando as aprendizagens significativas e funcionais.

Estas considerações basearam-se no cuidado com a integração dos alunos, e estruturaram essa integração em duas perspectivas interdependentes, que só por si podiam ser responsáveis pela introdução de mudanças nas práticas docentes: o *aprender a aprender* e o *aprender com sentido*.

Foi assim, com o pensamento centrado na satisfação do aluno enquanto pessoa que aprende, que foram definidas as prioridades de acção dos que geriam os processos educativos, particularmente os professores:

- aumentar o gosto pela aprendizagem na escola;
- melhorar o relacionamento interpessoal;
- melhorar a comunicação entre os vários níveis organiza-

cionais;

- tornar o ambiente de trabalho mais agradável, tendo em conta todos os elementos da escola;
- rentabilizar com mais eficácia os recursos – humanos e materiais – existentes.

Estando encontradas as prioridades era necessário saber como as alcançar ou, de acordo com o quadro questionador seleccionado, responder à questão “Como o vamos conseguir?”.

A resposta foi desenhada utilizando duas perspectivas em simultâneo, a do *eu* e a do *todo social*, unindo o sentido do pessoal ao sentido do grupo, permitindo que o aluno se desenvolva como pessoa enquanto contribui para o desenvolvimento dos seus grupos de pertença que, nesta escola, se traduzem nas equipas de trabalho que existem no interior e no exterior das turmas. Assim, a solução foi encontrar três áreas de desenvolvimento

- o respeito pelos outros,
- a promoção da saúde,⁹⁵ e
- a protecção ambiental,

e centrar nessas áreas curriculares o desenvolvimento de competências (gerais e transversais) e os saberes delas resultantes, numa perspectiva pessoal e social (a do *eu*) e de intervenção na vida da escola (a da escola como *todo social*), integrando as áreas indicadas nas linhas mestras dos Projectos Curriculares de Turma (Figura 22, na página seguinte).

Esta ideia de levar as três grandes áreas de desenvolvimento – o respeito pelos outros, a promoção da saúde e a protecção do ambiente – até aos projectos curriculares de turma, pretendia potenciar os grandes núcleos de acção educativa que são as turmas para a concretização das prioridades educativas e não deixar que as decisões ficassem a flutuar em campo incerto.

A preocupação em encontrar núcleos de desenvolvimento levou a estender as decisões para outros grupos de trabalho, considerando as áreas indicadas como substratos de aprendizagem de todas as actividades da escola, incluindo as de enriquecimento curricular.

⁹⁵ A escola pertencerá à Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde

Atendendo às perspectivas do *aprender a aprender* e do *aprender com sentido*, ficou ainda decidido que o desenvolvimento do currículo se faria através de metodologias diversificadas e activas, capazes de fomentar a autonomia individual e dos grupos de trabalho e a responsabilização pessoal, nos processos e nos resultados, valorizando a avaliação na perspectiva da reflexão pessoal sobre o seu próprio desempenho e a evolução pretendida e promovendo a interacção entre as várias áreas curriculares, para o desenvolvimento do currículo de forma integrada e coerente.



Figura 22 - Núcleos de desenvolvimento curricular decididos pela escola e que orientam a construção dos projectos das turmas.

As decisões tomadas tinham como intenção centrar o desenvolvimento curricular em duas grandes vertentes que sustentavam as necessidades dos alunos da escola: melhorarem a sua relação consigo próprios e com os outros e respeitarem os espaços em que viviam, nomeadamente o espaço de aprendizagem.

A primeira vertente englobava a educação para a cidadania e a educação para a saúde embora esta também esteja interligada com a protecção ambiental. Esperava-se, assim, que as aprendizagens fossem o motor da mudança e do desenvolvimento dos estudantes. Novamente para não deixar que esta intencionalidade fosse tão abrangente que houvesse dificuldades em

encontrar pontos de ancoragem, centrou-se a avaliação dos resultados da aprendizagem na vida da escola, isto é, os alunos deveriam mostrar o que estavam a aprender relativamente ao seu relacionamento com os outros, à promoção da saúde e à protecção do ambiente através da sua acção dentro da escola. Para que tal fosse possível, os projectos curriculares de turma serviriam como estrutura organizadora da aprendizagem e da visualização dos seus resultados.

Desta maneira os projectos curriculares de turma passaram a ter um sentido geral atribuído pela própria escola em termos do que os alunos precisavam de aprender. Cada conselho de turma decidiria qual o grau de envolvimento dos seus alunos de acordo com as suas necessidades e, momento a momento avaliaria do efeito dessas aprendizagens. Os outros projectos da escola fariam o mesmo.

Esta situação não foi fácil de compreender pelo colectivo da escola. Se por um lado foi bem aceite que o desenvolvimento curricular contribuísse para que os alunos aprendessem a se respeitar e a respeitar os locais onde se desenrolava a sua vida, por outro lado, não se sabia muito bem como tornar viável esse projecto colectivo. O que era desenvolver o currículo assim, com o esforço de toda a escola? Que opções teriam de ser tomadas a nível das turmas, das áreas curriculares, das actividades de enriquecimento, dos vários projectos em desenvolvimento da escola? Como encarar os programas? O que deveria ser feito em termos dos projectos curriculares de turma? Teriam de ter temas gerais relacionados com a saúde ou o ambiente? A área de projecto teria de se dedicar apenas a trabalhos sobre a saúde, o ambiente e a cidadania? Afinal, esta orientação geral não tiraria a autonomia às turmas na escolha de assuntos que realmente lhes interessava? As perguntas começaram a assaltar os elementos do grupo de acompanhamento do PCE, e como já era costume, faziam-no mais nos corredores e na sala dos professores do que nos espaços formais de reunião.

Estas e outras questões pesaram quando foi necessário, no final do ano lectivo, organizar a reformulação do projecto. A reformulação passou pela análise dos documentos onde os grupos pedagógicos registaram as suas reflexões sobre a forma como utilizaram as orientações curriculares gerais na organização dos processos de aprendizagem e na avaliação da sua utilidade. Basearam-se também nas opiniões dos professores, recolhidas em encontros formais e informais, opiniões que nos pareceram mais livres embora mais

desorganizados.

Compreendeu-se que as decisões tomadas tinham de ser mais específicas, mais fáceis de operacionalizar, mais simples de tornar reais.

Este foi um grande desafio do grupo de acompanhamento do PCE que o deixou sempre insatisfeito: o fazer chegar as mensagens a todas as pessoas da escola de forma suficientemente clara para que pudessem ser completamente compreendidas, embora depois pudessem ser aceites ou refutadas. Fazer com que essas mensagens se enquadrassem no conhecimento particular de cada um e no conhecimento colectivo da escola.

Compreendeu-se também que as decisões curriculares não tinham significado se desligadas das deliberações relativas à política educativa. Foi confirmado pela prática que esses corpos organizadores da vida da escola não podiam ser vistos como textos diferentes mas como uma fusão de intenções, decisões e acções. Tinham de ser elaborados, avaliados e reformulados em simultâneo. Foi aí que os *nomes* (projecto educativo, projecto curricular) deixaram de ter importância e se misturaram. O projecto educativo e o projecto curricular fundiram-se num projecto único, um projecto de escola que era de certeza educativo e também, curricular.

Esta aliança entre o projecto educativo e o projecto curricular só foi discutida pela escola nas fases iniciais da compreensão dos conceitos. Depois fez-se silêncio sobre as dúvidas. Falava-se do “projecto de escola” ou do “projecto”. Só quando a referência tinha a ver com motivos formais, como prazos de aprovação ou registos em acta, se cumpriam as orientações que se pensava estarem a ser seguidas pelas outras escolas, “projecto educativo” nuns casos, “projecto curricular” de escola, noutros. Quando as propostas de reformulação foram postas à discussão da escola, o documento chamou-se “projecto educativo” e ninguém discordou ou questionou a nomenclatura dada. Neste caso, os nomes não foram considerados importantes. Apenas a sua funcionalidade. Alguns referiram que mais tarde ou mais cedo o Ministério haveria de inventar outra terminologia e por isso o importante era saber-se o que fazer e tirar toda a utilidade possível da lei como orientadora da acção.

Foi neste registo que a reformulação do projecto tentou ir mais longe, definindo e clarificando metas educativas para a escola, como pretende mostrar a Figura 23 na página seguinte.

O desenho das metas apresentou duas abordagens, por um lado, o res-

peito pela opinião dos vários grupos que se manifestam dentro da escola, nomeadamente alunos e professores e, por outro, a identificação de estratégias simples, claras, exequíveis.

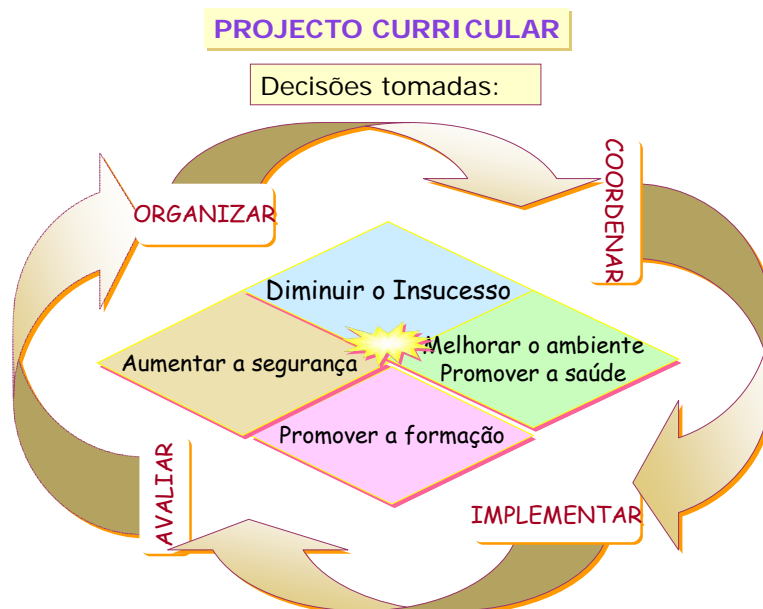


Figura 23 - As metas decididas pela escola e os movimentos que organizam a sua concretização

A intenção do grupo de acompanhamento do PCE era definir o “para quê” e o “como” dos processos curriculares relacionando-os directamente com o que, na generalidade, tinha sido a voz da escola na indicação das prioridades educativas. Pretendia-se desenhar um caminho para escola, não tão amplo como da primeira tentativa, mas não tão estreito que os professores e as turmas não pudessem escolher caminhos próprios. Esta foi outra das dificuldades, aliás já referida neste trabalho: como encontrar mensagens que, por um lado, mostrassem a necessidade de serem cumpridas a nível da escola e, por outro, fossem olhadas como não impedindo caminhos particulares. Os elementos do grupo de acompanhamento passaram horas a debater esta vertente do projecto curricular de escola, procurando exemplos, no seu conhecimento sobre as turmas, os alunos e os professores, capazes de servirem para apoiar as decisões tomadas ou para as derrotar, o que implicava a sua substituição por outras.

O problema central estava na posição dos professores face às orientações colectivas:

- *ou as respeitavam e encontravam nelas espaço para adequarem o que seria o melhor quadro de acção para os seus alunos,*
- *ou as respeitavam cegamente, independentemente das necessidades apresentadas pelos alunos da turma,*
- *ou encontravam um meio termo, um compromisso entre o que a escola queria e o que a turma precisava,*
- *ou ignoravam-nas e desenhavam o Projecto Curricular de*

Turma independentemente das orientações da escola.

O grupo de acompanhamento do PCE, baseado na experiência do ano anterior, sabia que seriam identificados exemplos dos quatro casos, embora os mais numerosos estivessem virados para a posição de compromisso. No entanto considerava que a primeira hipótese era a ideal e que era essa a sua própria meta como grupo de acompanhamento do Projecto Curricular de Escola: encontrar uma descodificação do que pensavam e sentiam as pessoas da escola para que as orientações correspondessem aos desejos curriculares do maior número e fossem facilmente entendidas e operacionalizadas.

Outro dos problemas que o grupo de acompanhamento do PCE teve de enfrentar foi a gestão “das suas ideias” e “das ideias dos outros”. Esse foi o motivo de muitas horas de discussão: “Isto é o que queremos para a escola ou é o que a escola quer para si própria?” Foi muito difícil esbatermos a força das nossas concepções na força das concepções dos outros de forma que elas estivessem presentes mas não esmagassem as ideias individuais e colectivas. Dizendo por outras palavras, foi muito difícil não desenhar o “nosso projecto” para a “nossa escola”. O problema é que um projecto desenhado para nós significava contar com os nossos estilos de acção que nem sempre eram representativos dos estilos de acção da escola, onde existiam tantos professores, responsáveis por tantas áreas curriculares e níveis de ensino.

A Gestão Flexível do Currículo e a Reorganização Curricular foram motivo para que as pessoas, se assim o entendessem, expressassem os seus modos de pensar e mostrassem os seus modos de fazer e assim tornassem claras as suas concepções pedagógicas. O Projecto Curricular de Escola tinha de ter essa realidade como base e teria de se estruturar para que essas concepções pudessem ser postas em prática mas que também pudessem ser postas à prova, para que houvesse espaço para a reflexão, o conflito e a mudança. Se tal não fosse permitido então o projecto seria apenas compreendido e aceite por alguns. É verdade que todas as decisões seriam apresentadas a todos os professores que as poderiam questionar e alterar mas, conhecendo a escola, sabíamos que uma resposta a algo que não compreendiam podia ser a completa indiferença.

É assim que surgem as metas: como resultado do que pensa a escola e do que sugere que seja feito e simultaneamente como um impulso para a formação, a reflexão e a mudança.

11.4 Metas curriculares e definição de estratégias

A escola concordou com as seguintes metas para o desenvolvimento do currículo:

Primeira Meta – Progressão e sucesso

Com o objectivo de promover nos estudantes:

- A valorização dos saberes numa perspectiva de aprendizagem para a vida.

- A vontade de clarificar perante a escola as expectativas em relação a ela e ao seu próprio futuro.
- A valorização da multiculturalidade em presença numa perspectiva de fomentar a interculturalidade.
- A responsabilização de cada um no seu próprio processo de aprendizagem.
- O gosto por aprendizagens na área das expressões (com início no 1.º ciclo).

E ainda com a intenção de promover nos professores:

- O trabalho de equipa.
- A formação e actualização científica e pedagógica.
- A utilização dos recursos pedagógicos existentes na escola.

Para tal, as estratégias para alcançar esta primeira meta, levariam ao envolvimento dos alunos em:

- Acções e Projectos direccionados para a especificidade de cada grupo, visando a valorização dos saberes, nomeadamente pela demonstração da sua aplicação no quotidiano.
- Experiências significativas que proporcionassem aos alunos esclarecimentos e motivação para o seu percurso individual (nomeadamente de Formação Cívica), caminhando para a construção de uma Carta de Princípios, a utilizar como referente nas aulas.
- Projectos que beneficiassem da troca de experiências interculturais.
- Acções que promovessem a autonomia do aluno na sua formação e aprendizagem (nomeadamente na área do Estudo Acompanhado).

Incluem ainda organizar e proporcionar aos professores:

- Formação em áreas que lhes permitissem desempenhar as suas funções como educadores, nomeadamente Saúde, Ambiente, Informática, Problemas Comportamentais e em Tecnologias de Informação e Comunicação.
- Reflexão e debates na escola e nos diferentes órgãos de que fizessem parte, estimulando o trabalho de equipa e a sua responsabilização nas opções a tomarem.

As estratégias pensadas para a concretização desta meta implicavam o desenvolvimento de experiências que partissem do que o aluno já sabe, das suas vivências anteriores e dos seus interesses. As aprendizagens serviriam para ele compreender o mundo que o rodeia e perceber qual é o seu papel como cidadão. Para tal, os professores teriam de apoiar os projectos construídos pelos alunos em qualquer área curricular e simultaneamente apoiá-los na descoberta da sua autonomia como estudantes. As áreas curriculares não disciplinares é dado um lugar privilegiado neste trabalho, ao serem espaços livres, completamente dependentes das decisões curriculares dos professores. Repare-se que a forma como esta meta está desenhada implica mudanças estruturais no modo de ensinar de muitos professores e por isso são incluídas estratégias centradas no desenvolvimento profissional com o objectivo da formação, do debate, da troca de experiências dentro de grupos pedagógicos.

Segunda Meta - Protecção ambiental e promoção da saúde

Com esta meta pretendia-se:

- Desenvolver nos alunos o conceito de ambiente nas suas múltiplas vertentes.
- Valorizar o ambiente como condicionante da qualidade de vida.
- Promover comportamentos em defesa do ambiente no seu meio envolvente (nomeadamente na escola).
- Envolver os alunos na protecção do Património Local e Nacional.

Para a concretização desta meta foram propostas as seguintes estratégias:

- Estimular nos alunos a percepção do ambiente em que vivem, na escola e fora dela.
- Motivar e apoiar nos alunos iniciativas em defesa do ambiente, a começar na própria sala de aula e posteriormente noutros espaços dentro e fora da escola.
- Incentivar os alunos a desenvolverem projectos relacionados com a Protecção Ambiental e a Protecção do Património no âmbito dos projectos curriculares de turma.
- Conduzir os alunos à identificação de problemas indicadores da necessidade de promoção da saúde.
- Promover acções direccionadas para diferentes sectores da comunidade educativa, a começar pelos alunos, como resposta a carências detectadas.

A segunda meta centrou-se no desenvolvimento da cidadania, na perspectiva da saúde e do ambiente, quer do ponto de vista pessoal, quer de intervenção no meio. As estratégias apontaram para a pesquisa de problemas e a acção planificada e avaliada. Tinha dois pontos de operação: os alunos como agentes de desenvolvimento e a escola como centro de formação. Isto significava que tanto podiam ser os alunos os autores das acções de intervenção como serem eles os sujeitos, dependendo das necessidades dos grupos em causa.

Com os professores contava-se da mesma maneira: como núcleos de desenvolvimento e como objectos da acção formativa.

Terceira Meta - Segurança

Com esta meta pretendia-se:

- Valorizar a regra como regulador indispensável do comportamento social.
- Promover, pelo estabelecimento e cumprimento de regras, a organização dos serviços e das actividades, a segurança dos alunos e a disciplina.

As estratégias específicas para alcançar esta terceira meta, foram as seguintes:

- Envolver os alunos na construção das regras da escola.
- Promover o envolvimento de outras instituições da comunidade.
- Promover o envolvimento das famílias na estimulação do cumprimento das regras pelos alunos.
- Penalizar quem não as cumpra.
- Motivar para o seu cumprimento.
- Divulgar as regras e promover a sua interiorização.
- Valorizar a disciplina como factor propiciador do bem-estar na escola e do sucesso dos alunos.
- Desenvolver nos alunos métodos organizativos, quer ao nível do trabalho individual, quer nas actividades de grupo.
- Defender a segurança dos alunos e de todos os elementos da comunidade educativa pela manutenção da Segurança Interna e pela cooperação com a "Escola Segura".

A meta da Segurança foi a mais difícil de organizar. Todos

sabíamos que o que se pretendia era que os alunos se sentissem bem na escola, que os alunos mais novos não tivessem receio dos alunos mais velhos ou dos jovens mais agressivos, capazes de formarem grupos de pressão sobre as crianças mais tímidas. Sabíamos que era necessário manter os recreios seguros, controlando os conflitos e as agressões, mas também que era essencial encontrar formas de evitar que os alunos saíssem da escola, boicotando todos os esquemas de fuga que eles acabavam por encontrar, garantindo aos pais a segurança dos seus filhos. Também se queria a diminuição da indisciplina da sala de aula.

Como o fazer? E aqui surgiu o choque entre concepções: os que consideravam que as crianças e os jovens não têm mais do que cumprir o que os adultos determinam, acreditando sempre que é o melhor para eles, e os que acreditavam que os estudantes deviam ter uma voz activa na definição das regras, tendo de as compreender para as poder cumprir, particularmente quando estão em jogo crianças e jovens que não valorizam a escola como local de formação, que têm outros hábitos instituídos pelas famílias e pelos bairros onde vivem. Entre as discussões surgiu o tema da punição em contexto escolar. O significado, o valor das várias punições usuais e os resultados obtidos no passado: a ordem de saída da sala de aula, a falta marcada no livro de ponto, o aviso aos pais, a reunião com o director de turma, a “ida ao conselho executivo”, a privação do intervalo ou de visitas de estudo. Claro que se chegou à conclusão que o efeito do castigo dependia muito mais da personalidade do castigado do que da acção punitiva. Para alguns alunos bastava uma repreensão para não haver repetição do comportamento, enquanto que noutros casos as penas acumulavam-se, dia a dia, e não se descontinavam resultados satisfatórios, sendo estas as situações verdadeiramente preocupantes.

As estratégias enunciadas para esta meta mostram essa confusão de perspectivas. Há uma mistura de pontos de vista que se repercutem nas acções. Na altura, parecia que a selecção de estratégias estava adequada ao que a escola pretendia e que era urgente a formação com especialistas. Mais tarde, talvez porque todos nós tentámos aprender um pouco mais sobre o tema do conflito e da manutenção da ordem nos espaços escolares, considerámos que esse assunto tinha de ser revisto e merecia uma reflexão profunda a nível de toda a escola.

Quarta Meta - Formação

Com esta meta pretendia-se:

- Fomentar em todos os intervenientes a vontade de se comprometerem com a formação contínua como factor de valorização profissional e de realização pessoal.
- Promover, nas escolas, acções de formação direccionadas para diferentes factores: professores, não docentes e encarregados de educação.

As estratégias para concretizar esta meta seriam:

- Envolver todos os elementos da comunidade educativa no levantamento

de questões que exigem reflexão/formação.

- Organizar a formação como resposta às questões práticas e sentidas pelos elementos a envolver.
- Incentivar a auto formação quer do indivíduo, quer do grupo.
- Recorrer à comunidade educativa para viabilizar a formação.

Esta meta era a que se acreditava ser responsável por sustentar a inovação. Primeiro porque as pessoas teriam de analisar as suas fragilidades e descontentamentos e depois porque seriam confrontadas com a necessidade de ultrapassarem os desafios, agindo em conformidade.

A exigência de cada professor e de cada grupo se configurar como núcleo de aprendizagem de acordo com as problemáticas encontradas na escola seria a base para uma escola que aprende e que muda em função dessa aprendizagem e que, simultaneamente, manifesta e desenvolve a sua Inteligência Escolar. A dificuldade maior que prevíamos ter de enfrentar era o conceito de formação. O que se pretendia não era apenas o desenvolvimento de acções desenvolvidas por especialistas sobre temas interessantes e necessários mas era também que cada grupo pedagógico procurasse a auto-formação, dividindo tarefas de recolha de informação e depois discutindo em conjunto, partilhando conceitos e experiências.

Quando se definiram as metas e se desenharam as estratégias pensou-se definir também os movimentos essenciais para a sua concretização: organizar, coordenar, implementar e avaliar. Estes quatro movimentos serviriam como organizadores do trabalho dos grupos face ao que era pretendido em cada uma das metas e simultaneamente chamava a atenção para a necessidade de partir de um planeamento, encontrar um supervisionamento das actividades e avaliar os processos e os resultados.

O desenho do esquema que representava as quatro metas foi bastante discutido. Por um lado pretendia-se mostrar que as quatro metas se interligavam formando um todo, o que queria dizer que o desenvolvimento de uma, iria influenciar o desenvolvimento das outras três. Por outro lado pensava-se que tudo acontecia tendo em vista o desenvolvimento dos alunos, o seu sucesso, e que essa era realmente a posição nuclear do projecto. Esquematizar estas duas ideias foi difícil de conseguir até porque não pretendíamos outras interpretações para além das que aqui se enunciaram. Por isso acabámos por optar por colocar todas as metas na mesma posição de hierarquia, mas em interdependência. Pensámos sempre que seria claro para a escola que a segurança, a formação e a preocupação com o ambiente e a saúde só serviam para criar as melhores condições para que os alunos aprendessem de acordo com as orientações nacionais e que tivessem sucesso nessa aprendizagem. Mais tarde

percebemos que algumas pessoas, professores, auxiliares de acção educativa e mesmo pais, não entendiam essa dependência e que observavam cada uma das metas como unidades desligadas do todo, valorizando mais as que se encontravam na dependência do funcionamento das suas aulas específicas e abandonando as restantes, deixando-as para outras pessoas. As metas que mais sofreram este entendimento foram as da formação e da segurança.

Foram também identificados os grupos dos quais estava dependente a concretização das metas, englobando, como seria natural, todas as equipas pedagógicas e de projecto da escola. Foram também consideradas as pessoas e as entidades exteriores à escola capazes de apoiar o desenvolvimento do projecto, como mostra a Figura 24. Estes dados serviriam para que cada conselho de turma ou grupo pedagógico pudesse equacionar a quem recorrer para o apoio na resolução das suas problemáticas específicas.

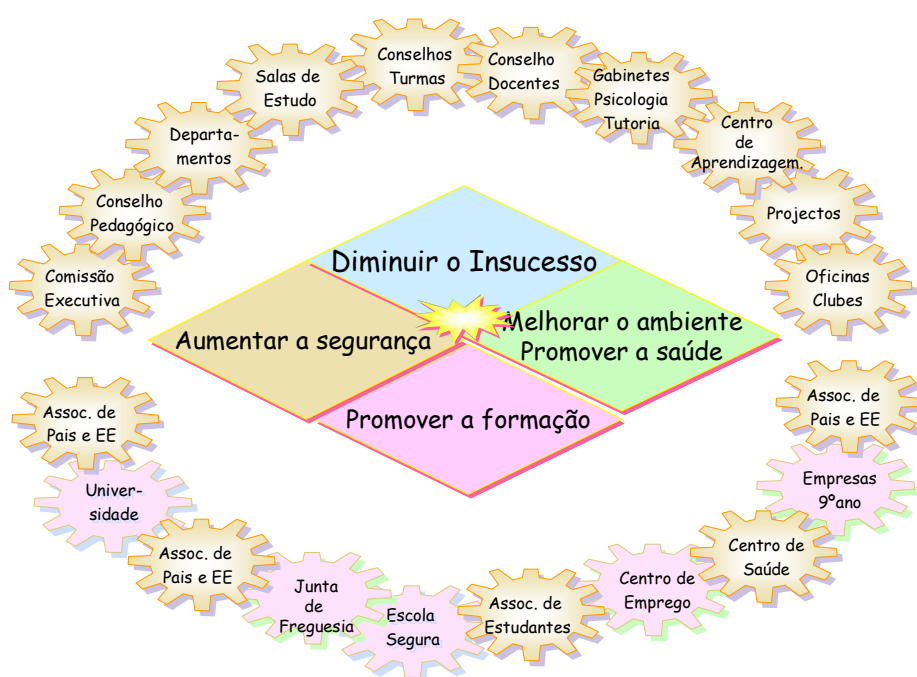


Figura 24 - As responsabilidades e parcerias encontradas para o desenvolvimento do projecto da escola

O conjunto de ideias e informações apresentados constituíram a grande estrutura do projecto da escola. Baseada nos dados fornecidos pela própria escola, mostrou uma imagem colectiva do que ela era e do que a comunidade pretendia com a sua acção. Estabeleceram-se finalidades, prioridades, metas e algumas estratégias e colocou-se tudo nas mãos dos professores, primeiro

para que reflectissem sobre o que lhes era mostrado e concordassem ou não com as ideias enunciadas, depois para que se servissem dessas orientações para desenharem o seu caminho colectivo e o seu caminho individual. O projecto apresentado constituiu-se como uma rede, um suporte para o trabalho mais específico, o que seria desenvolvido com os alunos.

Foi necessário, em seguida, decidir por onde começar:

- Formar grupos de reflexão-acção para cada uma das metas do projecto.
- Construir ou reformular os projectos das áreas curriculares de acordo com as orientações e as metas definidas.
- Construir os projectos curriculares de turma, tendo em conta os interesses e necessidades dos alunos da turma e as metas definidas.
- Implicar os recursos da escola - humanos e materiais - nas decisões tomadas a nível dos projectos curriculares de turma.
- Promover a relação vertical e horizontal entre as áreas curriculares.
- Responder, de forma personalizada, às dificuldades apresentadas pelos alunos.
- Implementar acções de formação de acordo com as necessidades da comunidade educativa.

Uma das tarefas em que se envolveram os professores foi a formação de equipas de trabalho centradas na resolução de cada um dos problemas sentidos como centrais na vida da escola, tal como são apresentados no Quadro 21 (na página seguinte) e que correspondem às suas metas.

Cada equipa foi coordenada por um elemento do conselho pedagógico que também procurou as outras pessoas da equipa. O que se pretendeu foi a formação de grupos em que os seus elementos se sentissem motivados para observarem os problemas e procurarem formas de resolução de forma livre e criativa, *à maneira de cada equipa*.

A intenção foi criar um espaço inovador de gestão de problemas, um espaço que fugisse às rotinas organizacionais da escola mas que se envolvesse nessa mesma organização encontrando outros caminhos para a acção coerente com o desenvolvimento curricular.

| |
|--|
| Projecto “os espaços” - Melhorar as condições de aprendizagem e de ensino, melhorando o ambiente escolar |
| <ul style="list-style-type: none"> – Melhorar o ambiente de cada edifício – Melhorar o ambiente de cada sala de aula – Melhorar o aspecto geral da escola – Resolver problemas relacionados com a degradação do material – Melhorar a sala do aluno – Melhorar o aspecto da sala de professores |
| Projecto “disciplina” - Motivar os alunos para estar na escola / Desenvolver as competências sociais |
| <ul style="list-style-type: none"> – Alargar a acção do Gabinete de Tutoria, cobrindo todo o horário escolar, criando um “conselho de disciplina” e laços estreitos com outras estruturas pedagógicas – Criar espaços não formais com actividades do agrado dos alunos – Realizar reuniões com os funcionários para encontrar formas de actuação para prevenir ou agir sobre situações de indisciplina. |
| Projecto “comunicação” - Melhorar as redes de comunicação interna e externa da escola. Valorizar a imagem da escola |
| <ul style="list-style-type: none"> – Delinear vias de informação entre os vários espaços da escola. – Divulgar todas as actividades da escola através de jornais de parede. – Definir as formas de tratamento e os postos de recolha de informação interna. – Divulgar as actividades do grupo de História através de uma página na Internet. – Divulgação interna das actividades da escola através do jornal “O Chiquinho”. – Divulgação externa das actividades da escola através do Boletim Cultural da cidade, dos jornais locais e da rádio. |
| Projecto “hábitos de vida saudáveis” - Promover a saúde |
| <ul style="list-style-type: none"> – Desenvolver acções de prevenção do tabagismo, da toxicodependência e do alcoolismo – Desenvolver acções de integração da Educação Sexual, transversalmente, no currículo. – Promover a cooperação entre a Oficina da Saúde, os Directores de Turma, a Psicóloga escolar e o Gabinete de Tutoria – Desenvolver uma campanha de higiene que abranja todos os espaços da escola – Desenvolver uma campanha de higiene alimentar – Campanha de dádiva de sangue |
| Projectos de investigação - Conhecer melhor as características da escola |
| <ul style="list-style-type: none"> – Multiculturalidade - que aspectos toma na Escola da Torre? – Bem - estar - O que pensam os alunos sobre a qualidade de vida na Escola da Torre? |
| Projecto “diversificação educativa” - Combater o insucesso e o abandono |
| <ul style="list-style-type: none"> – Turmas com currículo alternativo – Acompanhamento dos alunos com NEE – Centro de aprendizagem - apoio pedagógico |
| Projectos de formação - Apoiar os professores e outras pessoas da escola na formação |
| <ul style="list-style-type: none"> – “Indisciplina e violência em contexto escolar” – “Toxicodependência / Educação Sexual / Competências sociais” – “Gestão dos Comportamentos na Sala de Aula” – Acções de formação para funcionários |
| Projecto “encarregados de educação” - Criar espaços de participação para as famílias |
| <ul style="list-style-type: none"> – Melhorar / Aumentar a participação dos encarregados de educação na vida da escola |
| Projecto “enriquecimento curricular” - Aumentar os espaços de aprendizagem e apoio ao currículo |
| Centro de Informática / Biblioteca / Mediateca / Ludoteca / Desporto Escolar / Clube da Floresta / Oficina da Música / Oficina da Saúde / Oficina de Teatro / Rádio-Escola / Jornal Escolar |
| Coordenação de festas e espectáculos - organizar razões e espaços para comemorar |

Quadro 21 - Os subprojectos da escola de apoio ao desenvolvimento do currículo

O encontro dos temas dos projectos teve de obedecer aos grupos que já existiam na escola e também às metas formuladas. Por isso, considerou-se que os projectos denominados “os espaços”, “a disciplina”, “encarregados de educação”, respondiam directamente à meta relacionada com o aumento da segurança na escola. Os projectos “hábitos de vida saudáveis” e novamente “os espaços” seriam para concretizar a meta “ambiente e saúde”. Os projectos “diversificação educativa” e “comunicação” respondiam à meta do sucesso educativo e, por fim, os projectos de formação relacionavam-se com a meta com o mesmo nome. Os projectos de investigação serviriam para se conhecer melhor a escola e tinham a ver com todas as metas.

Estes projectos foram bastante bem aceites pela generalidade da escola embora tivesse existido alguma confusão antes da formação dos grupos. Os professores tinham receio de ficarem demasiado ocupados entre tantas tarefas, tantos estudos, tantas reformulações e ... tantos projectos. O conselho executivo propôs, e o conselho pedagógico aprovou, que os professores que participassem nestes projectos ocupassem o tempo da componente não lectiva dos seus horários (que na altura se resumia a quarenta e cinco minutos nos professores com mais de cinquenta anos, e noventa minutos nos mais novos) com esses projectos, tendo sido feito um quadro de ocupação dos professores. Os professores que não estivessem envolvidos nessas tarefas utilizavam a sua componente não lectiva em apoios pedagógicos, nomeadamente no desenvolvimento de tutorias. Se pensarmos que existiam mais de cento e cinquenta professores compreende-se que era possível gerir uma rede compacta de horas de trabalho para apoio ao desenvolvimento do currículo e à organização da escola. Foi essa a opção da Escola da Torre.

O quadro escolhido para organizar o projecto apresenta, nesta fase, as questões “Como nos organizamos? Como saberemos o que estamos a conseguir? Como saber o que conseguimos? Como partilhar o nosso trabalho?”. A primeira destas questões já está parcialmente respondida nas páginas anteriores, com a organização das equipas de projecto, dos grupos pedagógicos - departamentos curriculares, conselhos disciplinares, conselhos de turma, grupos de coordenação geral como são os conselhos de docentes, os conselhos de directores de turma, o conselho pedagógico e o conselho executivo e, naturalmente, o grupo de acompanhamento do PCE.

O regulamento interno e o plano de actividades teriam aqui uma função esclarecedora, organizando os grupos de trabalho, quer no sentido da gestão quer da avaliação dos processos e dos seus efeitos, quer na divulgação dos resultados.

Quando construídos nesta perspectiva e em coerência com as decisões tomadas anteriormente, estes dois documentos fariam sentido. Desgarrados,

como documentos avulsos, representando uma escola que só existia nas suas linhas, tornavam-se uma tarefa desnecessária ocupando o espaço de outras essenciais. Mais tarde voltaremos a esta questão.

Nesta altura, esses dois documentos não foram compreendidos como podendo fazer parte da estrutura do trabalho que a escola tinha de desenvolver e, por isso, eles foram discutidos à parte. A organização da escola não sofreu alterações que tivessem a ver com as decisões curriculares tomadas mas sim com as leis que foram surgindo, reorganizando os grupos pedagógicos como se ao fazê-lo reorganizassem o currículo. Os conselhos disciplinares passaram a departamentos, unindo-se disciplinas em áreas disciplinares. A maior parte dessas áreas continuaram a funcionar organicamente como disciplinas isoladas, exceptuando alguns momentos em que se realizavam reuniões em comum.

O conselho pedagógico continuava a ser representado maioritariamente pelas disciplinas.

As turmas, os reais núcleos de gestão do currículo, entendido como instrumento organizador da aprendizagem, estavam representadas no conselho pedagógico apenas por três das vinte pessoas presentes - os coordenadores dos directores de turma do 2.º e do 3.º ciclos e o coordenador pedagógico do 1.º ciclo.

Apesar do esforço, continuava-se a viver em dicotomia: a escola do projecto curricular e a escola das normas rotineiras, como se as duas realidades se pudessem fundir numa escola real.

Estávamos a viver duas escolas em simultâneo, as duas baseadas em concepções diferentes, uns professores de um lado, outros professores do outro, outros vogando entre as duas situações, não optando por nenhuma e tentando cumprir as directivas das duas.

Sustentando a escola das rotinas estava um pacote legislativo em mutação constante, procurando um quadro conceptual que não era capaz de definir com clareza e um conjunto de dispositivos controladores desse quadro embora ninguém tivesse a certeza se realmente serviam para controlar. No entanto as histórias actuais e as experiências passadas do aparecimento repentino das inspecções escolares faziam com que se pensasse em tudo isso como sendo real.

Muitas das discussões centravam-se exactamente na ideia de ser ou não legal esta ou aquela prática. Não interessava se seria importante para a escola mas sim se estava de acordo com a legislação. A situação era terrível quando não se encontrava qualquer justificação na lei, nem contra nem a favor. Então, alguns professores, consideravam um verdadeiro risco levar a cabo uma acção que não estivesse coberta por nenhum normativo legal. Tínhamos que viver entre a lei da educação nacional e as necessidades da escola e, muitas vezes, formava-se entre as duas um corredor tão estreito em que ninguém se conseguia mexer.

As últimas questões formuladas (Como o vamos conseguir? Como nos organizamos? Como avaliamos?) precisavam das respostas parciais de cada um

dos grupos pedagógicos e das equipas de trabalho que tinham a seu cargo os subprojectos capazes de criar as condições para resolver alguns dos problemas detectados. O grupo de acompanhamento do PCE foi muitas vezes questionado sobre as tarefas que cabiam a cada grupo e, com a colaboração do conselho pedagógico, foi organizado o Quadro 22 (na página seguinte) em que se apresentaram as responsabilidades de cada equipa e as linhas de dependência e transversalidade que se formavam entre si. Neste quadro surgiam tarefas que se relacionavam directamente com a preparação de cada grupo para a gestão de um currículo estruturado no desenvolvimento de competências.

Este quadro foi muito bem recebido. Alguns professores precisavam, pediam, orientadores concretos para o seu trabalho. Assim já sabiam o que tinham de fazer.

O texto central do projecto foi complementado com os desenhos projectados pelos vários grupos pedagógicos, numa leitura específica da questão orientadora. Tal decisão implicou que o projecto curricular se construísse em torno de um núcleo central mas que depois fosse pedida a participação de cada um dos grupos pedagógicos, espelhando as identidades parciais dos projectos da escola. No fim, existia um conjunto variado de documentos, elaborados a partir das mesmas questões e segundo os mesmos princípios estruturantes mas concordando com as perspectivas defendidas por cada conjunto de pessoas.

Esta visão do projecto curricular representado por um conjunto de decisões que se representavam por documentos diversos com ideias próprias foi difícil de ser compreendida. Os elementos do conselho executivo, professores experientes e muito abertos à mudança, apologistas da inovação como forma de cumprir cada vez melhor a missão da escola, não deixavam de sentir o conflito entre a uniformidade e a autonomia dos grupos. Isto significava que, em face de compreender o que se passava, é muito mais confortável e seguro, ter uma pasta única com o Projecto Curricular de Escola, arrumado segundo as mesmas leis, a que se pudesse recorrer em qualquer momento. Mas o que se estava a passar era o aparecimento de um conjunto de documentos, criados segundo a interpretação e a decisão de cada grupo de professores, algumas vezes com referências claras às orientações do documento central, outras vezes, sem qualquer referência. Discutiu-se muito a necessidade de uniformizar aqueles documentos e discutiu-se como o fazer.

| Construção do Projecto Curricular de Escola | ORGÃOS PEDAGÓGICOS | | | | | | | | | | |
|---|--------------------|----------------------------------|-------------------------|----------------------------|---------------------|--------------------|--------------------------------|---------------------------|--------------------|--------------------|-------|
| | Conselhos de Turma | Conselho dos Directores de Turma | Conselhos de Disciplina | Departamentos Curriculares | Conselho Pedagógico | Conselho Executivo | Grupo de Acompanhamento do PCE | Grupo do Apoio Pedagógico | Grupo "45 minutos" | Grupos de trabalho | |
| ACÇÕES | | | | | | | | | | | |
| Organização das turmas | ✓ | ✓ | | | ✓ | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| Organização dos horários (alunos / professores / funcionários) | | | | | ✓ | ✓ | | | | ✓ | |
| Organização dos espaços | | | | | ✓ | ✓ | | | | ✓ | |
| Análise das competências gerais e transversais | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | |
| Análise / formulação das competências específicas | ✓ | | ✓ | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | |
| Identificação / selecção dos conteúdos estruturantes de cada disciplina | ✓ | | ✓ | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | |
| Planificação (por competências), valorizando a autonomia, o trabalho cooperativo e a investigação. | ✓ | | ✓ | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | |
| Interacção entre as áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) para a promoção da integração e da coerência | ✓ | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | |
| Avaliação periódica dos processos e dos resultados | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Divulgação dos projectos (a nível da planificação, desenvolvimento e avaliação) | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Acompanhamento do desenvolvimento dos projectos | | | | | ✓ | ✓ | ✓ | | | | |

Quadro 22 - Responsabilidades de cada grupo pedagógico da escola na construção do projecto colectivo

A uniformidade, por um lado permitia avaliar com mais facilidade o trabalho dos grupos pedagógicos mas, por outro lado, constrangia esse mesmo trabalho. Assim acabou por se aceitar a diversidade e a construção de variadas pastas onde se guardavam os documentos: uma referente aos projectos das áreas disciplinares, outra aos das áreas curriculares não disciplinares, ainda outra pasta para as actividades de enriquecimento curricular⁹⁶,

Outra vertente discutida foi a análise dos documentos entregues. Quem deveria analisá-los para perceber se estavam de acordo com as orientações gerais do currículo nacional, e caso não estivessem, o que fazer? Claro que o grupo de acompanhamento do Projecto Curricular parecia ser aquele a quem caberia essa tarefa mas a crítica inerente, caso fosse necessário fazê-la, poderia ser entendida, como uma inspecção interna, uma manifestação de poder. O grupo não tinha sido criado com essa intencionalidade e não queria assumi-la. Seria necessário outra forma de levar os professores a reflectirem sobre o seu trabalho de planificação em dependência das orientações do Projecto Curricular de Escola.

Alguns grupos pedagógicos mostraram alguma estranheza perante essas orientações e pediram apoio. Fizeram-no sempre informalmente, como já era habitual, através de contactos com carácter pessoal aos vários elementos do conselho pedagógico ou do grupo de acompanhamento, pedindo sugestões que os ajudassem a interpretar e a agir. O apoio dado acabou por suscitar, por parte dos grupos pedagógicos, respostas com pontos comuns mas não uniformes.

11.5 Um Projecto em que todos têm de participar

Como já foi referido, uma das decisões inerentes à construção do projecto foi encontrar as condições que facilitassem o desenvolvimento do currículo. O que se pretendia era que, pelo trabalho de todos, se atenuassem os constrangimentos que dificultavam a aprendizagem, criando núcleos de desenvolvimento que afectassem as dimensões organizacional, profissional e curricular, no sentido da melhoria das aprendizagens dos alunos (Alonso, 2001) de acordo com as suas necessidades. Eram, assim, implicados todos os intervenientes na acção da escola, professores, funcionários da acção educativa, alunos, pais e outros parceiros.

O desenvolvimento curricular deixava de poder ser visto como estando confinado à sala de aula e alargava-se para qualquer espaço onde o aluno

⁹⁶ Como actividades de enriquecimento curricular consideraram-se todas as que se desenvolvem fora do horário lectivo do aluno mas que poderão complementar e enriquecer o seu currículo individual. Estão neste grupo núcleos, clubes, oficinas, o desporto escolar e outras actividades de que a Escola da Torre é bastante rica.

aprendesse com intencionalidade, defendendo-se o currículo “como tudo o que a escola organiza no sentido de promover experiências de aprendizagens para o desenvolvimento dos seus alunos” (Freitas, 2005) e compreendendo o professor como o principal construtor das condições para a realização dessas experiências, devendo, no entanto ser apoiado por todos os outros elementos da escola, nomeadamente os próprios alunos.

Esta decisão implicou que o conselho pedagógico assumisse a responsabilidade de gerir grupos de trabalho que tinham como intencionalidade diminuir ou eliminar os grandes problemas identificados na escola, as equipas de projecto. Outras das responsabilidades dos elementos do conselho pedagógico foi a divulgação e a reflexão sobre as várias fases constituintes da construção do projecto da escola, nos seus grupos de trabalho específicos.

A construção do projecto implicava que, identificadas as orientações gerais definidoras dos núcleos de desenvolvimento, cada vertente do desenho curricular tivesse de construir o seu projecto específico, em coerência. As áreas curriculares não disciplinares e as áreas curriculares disciplinares e as oficinas, núcleos e clubes tinham de apresentar os seus desenhos curriculares específicos, contribuindo assim para a operacionalização das orientações gerais.

Na Escola da Torre, esta decisão implicava a escola toda a trabalhar para construir o currículo: os conselhos de turma, os grupos disciplinares, os professores responsáveis pelo estudo acompanhado e pela formação cívica de todos os níveis de escolaridade da escola, os professores da área de projecto dos anos envolvidos na Gestão Flexível do Currículo e na Reorganização Curricular, os professores das áreas de opção local (os denominados “quarenta e cinco minutos”), isto é, os dos espaços das Tecnologias de Informação e Comunicação, da Oficina das Expressões, do Espaço Lúdico da Matemática, da Oficina da Saúde e ainda os professores responsáveis pelo apoio e enriquecimento curricular. Tudo isto se iniciou antes das primeiras aulas do ano lectivo mas ultrapassou em muito esse tempo. Os professores passavam dias inteiros na escola, em encontros de trabalho, discutindo, analisando, propondo, escrevendo, questionando. Cada grupo de trabalho seguiu um caminho próprio influenciado pelo conhecimento e pela poder argumentativo de cada um dos seus elementos. Alguns professores mostravam-se satisfeitos com o trabalho realizado, outros sentiam-se inseguros, intranquilos. Alguns diziam abertamente que não acreditavam na utilidade de todo o trabalho que estava a ser desenvolvido pela escola.

O grupo de acompanhamento do Projecto Curricular esteve

presente em muitos desses encontros tentando que o trabalho fosse coerente com as orientações gerais e recolhendo dados que lhe permitisse depois construir os registos gerais de escola, que teriam de voltar ao conselho pedagógico para serem analisados e aprovados. Apesar do envolvimento dos grupos pedagógicos e apesar da confiança dada aos professores como profissionais responsáveis que têm de ser, o conselho pedagógico mantinha-se como um órgão regulador. No entanto, sabia-se que os seus elementos não tinham tempo e disponibilidade para consultarem e construírem opiniões fundamentadas sobre a pertinência, coerência e exequibilidade de todos os documentos produzidos pelos vários grupos pedagógicos que registavam as suas inúmeras decisões e reflexões. Os elementos do grupo de acompanhamento liam todos os documentos e faziam resumos mas mesmo assim, nem sempre existia tempo suficiente para que fossem apresentados e analisados.

Em face do quadro 22 (p. 356) que responsabilizava toda a escola na construção do projecto, os vários grupos pedagógicos analisaram as implicações para si, em termos de trabalho, de reflexão e de decisão. Os grupos disciplinares mostraram-se confusos sobre o que deveriam realmente fazer que fosse diferente das rotinas habituais. Em muitos lugares da escola se trocavam opiniões, se discutiam exemplos, se faziam perguntas, se arriscavam respostas. Poucos professores se mostravam seguros do caminho a seguir.

Muitos mostravam a sua preocupação com a quantidade de informações que se espalhava pela escola, nesse meio privilegiado de comunicação que é a *conversa de corredor*, percebendo-se que os procedimentos eram diferentes de grupo para grupo. Este clima de insegurança e dúvida fez com que o grupo de acompanhamento do Projecto Curricular de escola se reunisse e procurasse, de uma forma simples e clara, indicar o que se esperava de cada grupo disciplinar na construção do currículo da escola. Chegar à listagem de tarefas a realizar pelos professores no âmbito da sua disciplina envolveu mais uma tarde de reflexão em torno dos conceitos e das suas implicações, da legislação e da sua operacionalização.

Muitas vezes se poderia comparar essas tardes de trabalho com a tarefa de construir uma escada, em que cada degrau acarretava um enorme esforço de escolha de materiais e da sua adequação ao local e à funcionalidade, e em que diversas vezes se optava por construir uma rampa em que o próprio construtor escorregava irremediavelmente, esforçando-se para se içar novamente. Cada degrau correspondia a um tempo e um esforço impossível de ser previsto

e contabilizado. Associado a este trabalho existia a consciência de que ele iria corresponder também ao trabalho dos outros professores e, por isso, não poderia ser leviano.

Após a consulta do conselho pedagógico ficou decidido que os professores de cada disciplina teriam de seleccionar as competências gerais, transversais e essenciais a privilegiar, os conteúdos estruturantes do desenvolvimento dessas competências e, em coerência com essa selecção, deveriam identificar os critérios de avaliação e que meios utilizar na recolha dos dados avaliativos, assim como que estratégias que deviam ser privilegiadas para ensinar e aprender. Marcaram-se datas para que todos os departamentos curriculares entregassem esse estudo ao conselho executivo de forma a dar um corpo visível, corpo-registo, ao projecto de escola.

Da mesma maneira vários professores responsáveis pelas equipas de projecto questionavam os elementos do conselho executivo sobre a melhor forma de apresentarem a planificação do trabalho que iriam realizar. Foi mais um assunto para discussão no grupo de acompanhamento do Projecto Curricular. Neste caso optou-se por distribuir uma ficha de registo solicitando a identificação das finalidades, da descrição sumária das estratégias de intervenção planeadas e ainda da indicação dos intervenientes, dos recursos, da calendarização das acções, das formas escolhidas para a divulgação e para a avaliação.

Outra decisão que foi preciso tomar no âmbito da construção do projecto curricular foi a área que na escola se conhecia como “quarenta e cinco minutos” e que correspondia à introdução de vertentes curriculares que interessavam especificamente a cada escola. A decisão de quais os campos que deveriam ser contempladas implicou uma ampla discussão que partiu do conselho pedagógico e se espalhou por todos os professores da escola. Dois aspectos mostravam-se em conflito: a escolha de uma área que realmente respondesse às necessidades dos alunos e a apropriação de um grupo disciplinar pela orientação dessa área. As decisões acabaram por definir um tema por ano de escolaridade e a divisão das responsabilidades por várias disciplinas.

Assim, no 5.º ano, escolheu-se a área da Matemática, conhecida por não ser do agrado dos alunos e acumular insucesso logo a partir do princípio

do 2.º ciclo de escolaridade. A intenção era aumentar a motivação dos alunos pelo raciocínio matemático através de uma oficina com carácter lúdico.

No 6.º ano, optou-se pela comunicação, por esta ter sido identificada como central nas dificuldades dos alunos. Criou-se uma oficina para a expressão diversificada das ideias e das emoções, da responsabilidade dos professores de Língua Portuguesa.

Para o 7.º ano, atendendo ao nível etário dos alunos e à qualidade da sua pré ou plena adolescência, optou-se por uma oficina para exploração de temas relativos à saúde, da responsabilidade do Director de Turma, o professor que parecia melhor colocado para identificar os assuntos que mais interessavam aos alunos.

No 8.º ano optou-se pelo desporto, orientado pelos professores de educação física e no 9.º pela análise dos caminhos a seguir depois do ensino básico, também da responsabilidade do director de turma.

Apesar dos temas terem sido aceite por unanimidade, a responsabilidade dos grupos em cada tema foi muito discutida, ano após ano.

Um dos conflitos gerou-se a partir de alguns professores de Língua Portuguesa por considerarem que a Oficina das Expressões deveria ser integrada na sua disciplina, ganhando-se mais tempo para que os alunos desenvolvessem as competências específicas da Língua Portuguesa. Estes professores mostravam-se descontentes com o tempo disponibilizado para a sua disciplina nos novos desenhos curriculares e queriam repor a antiga situação.

No entanto não conseguiram encontrar apoio nos elementos do conselho pedagógico: alguns elementos acreditavam nos princípios que tinham levado à criação da Oficina das Expressões e no seu carácter transversal, outros sofriam também com a redução do tempo das suas disciplinas e consideravam que não era pela reposição da Língua Portuguesa que o problema seria resolvido. Assim, dada a dificuldade de encontrar um consenso, o conselho pedagógico não aprovava a proposta que foi sendo repetida ano, após ano, sempre com o mesmo resultado negativo.

Exactamente com a mesma periodicidade, isto é, no início de cada ano lectivo, discutiu-se a situação referente à Oficina da Saúde do 7.º ano de escolaridade. Os Directores de Turma, na generalidade, diziam-se pouco à vontade para explorarem com os seus alunos, temas relacionados com a saúde, não se considerando preparados cientificamente. Por isso propunham que

essa área fosse do domínio das Ciências da Natureza. A ideia inicial em atribuir a Oficina da Saúde aos Directores de Turma baseava-se em dois princípios: valorizar a posição privilegiada do Director de Turma como mediador e desenvolver as situações problemáticas na perspectiva do trabalho de projecto, se possível, até como abordagem interdisciplinar. Passar a Oficina para o campo das Ciências da Natureza poderia levar ao minimizar destes princípios e transformar a área em *mais aulas de ciências*. Quanto ao tratamento de problemas que pudessem ser entendidos como sendo mais susceptíveis de ferir sensibilidades ou de criar constrangimentos, como é o caso da educação sexual, os directores de turma puderam frequentar uma acção de formação orientada por técnicos especializados.

Esta foi a discussão no primeiro ano em que a Oficina da Saúde se desenvolveu. No final do ano lectivo a avaliação dessa área foi muito positiva. Na altura em que se discutiam, no conselho pedagógico, os critérios para o lançamento do novo ano lectivo, voltou a levantar-se o problema e novamente não houve alteração da decisão, tendo como argumento que se daria prioridade às acções de formação para o professor que ficasse responsável pela Oficina da Saúde. Durante o ano, os próprios professores encontraram tantos obstáculos para a realização dessa acção que foi sendo adiada até ao limite do possível.

Uma das situações que levaram os Directores de Turma a sentirem-se mais seguros no acompanhamento dos trabalhos foi o apoio dispensado pelo seu coordenador que, já tendo orientado a área, manteve-se como um eixo de formação contínua, partilhando os seus conhecimentos e as suas experiências. Apesar de tudo, no final desse ano lectivo, estalou de novo a discussão: a oficina deveria estar no âmbito das Ciências da Natureza. Novamente se fez a análise dos prós e dos contras e, mais uma vez, nada foi alterado.

O desenho dessas áreas curriculares de componente local era da inteira responsabilidade da escola e, por isso, teria ser ela a tomar decisões sobre a forma como esse desenho deveria ser construído, desenvolvido e avaliado. Foi assim sugerido que os professores responsáveis construíssem o projecto da sua área referindo-se às suas finalidades e indicando quais as competências gerais e transversais que seriam seleccionadas como prioritárias, atendendo, naturalmente, às orientações da escola. Sugeria-se ainda que fossem referidos os dispositivos de mediação pedagógica e os recursos privilegiados, assim como as características dos processos de avaliação a desenvolver. O trabalho feito

pelos professores foi integrado no Projecto Curricular de Escola que ia crescendo, ficheiro a ficheiro, pasta a pasta.

As pastas referentes ao Projecto Curricular de Escola ocupavam uma larga prateleira colocada na sala do conselho executivo. Estavam organizadas por áreas: documentos gerais, projectos das áreas disciplinares, projectos das áreas curriculares não disciplinares, projectos curriculares das sessenta turmas da escola, plano de actividades, regulamento interno e impressos distribuídos. A decisão em considerar que todos esses assuntos faziam parte integrante do projecto da escola foi importante para a apropriação do conceito e das acções individuais e colectivas inerentes à construção do projecto como, aliás, já foi referido. A forma como foi feita a arrumação dos ficheiros onde se armazenavam os documentos orientadores do trabalho da escola permitiu perceber a complexidade inerente às dinâmicas dos vários grupos pedagógicos. O projecto entendia-se como sendo muito mais do que aqueles documentos que pareciam ganhar vida própria, completando, confirmando ou reformulando processos e resultados de acordo com os momentos de reflexão criados pela escola. Naturalmente que nem todos os grupos pedagógicos respondiam com entusiasmo e dinamismo. Alguns grupos pareciam desaparecidos ou moribundos.

Um dia, chegou à escola um grupo de inspectores da educação. Pretendiam, entre outras coisas, consultar os documentos referentes ao projecto da escola. O presidente do conselho executivo apresentou-lhes a tal prateleira, cheia de grossas pastas coloridas. Os inspectores não perceberam. Foi necessário explicar-lhes que, ali, o projecto curricular era mais do que um documento, completando-se, operacionalizando-se através das reflexões, decisões e acções dos grupos pedagógicos da escola. O documento nuclear onde estavam registadas as orientações gerais não permitia, só por si, compreender as opções curriculares vividas pela escola. Em face desta perspectiva, os inspectores acabaram consultando todas as pastas. Este foi um passo essencial para a integração do projecto educativo e do projecto curricular. O presidente do conselho executivo confessou aos elementos do grupo de acompanhamento que quando apresentou a prateleira das pastas aos inspectores sentiu que estava a apresentar um retrato da escola e que por muitos documentos que existissem dentro daqueles ficheiros os inspectores não iriam ter acesso à escola real, apenas à sua representação.

O projecto da Escola da Torre possuía quatro núcleos de construção curricular (fig. 25, na página seguinte) que tinham de co-existir em harmonia e coerência:

- o núcleo das áreas curriculares disciplinares que responde às exigências do desenvolvimento de competências suportadas na exploração de conteúdos programáticos;

- o núcleo das áreas curriculares não disciplinares que responde directamente às necessidades pessoais e grupais dos alunos das turmas em termos dos métodos de estudo, da relação com os outros e da resolução de problemas, participando no desenvolvimento de competências transversais;

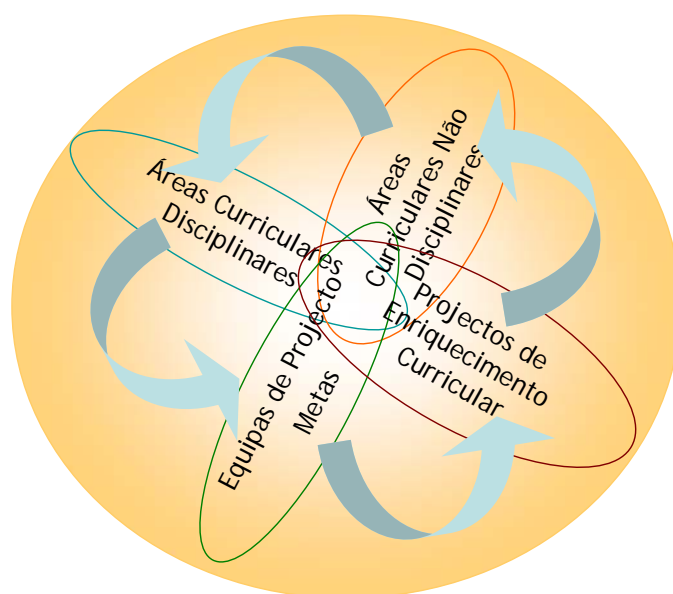


Figura 25 - Os núcleos de construção curricular existentes no projecto da Escola da Torre

- o núcleo gerado pelas equipas de projecto que respondem directamente às necessidades da população escolar, criando condições para que os alunos aprendam em acção, participando na melhoria da vida da escola;
- o núcleo dos projectos de enriquecimento curricular que oferece formas inovadoras para o desenvolvimento das competências do currículo nacional.

Os alunos aprendem pela relação intrínseca destes quatro núcleos, pela coerência como eles se desenvolvem.

A escola é, sem qualquer dúvida, construtora do seu currículo, um currículo próprio, não repetível, singular. Mesmo que se pensasse que todas as escolas do país teriam de se sentir obrigadas às áreas curriculares disciplina-

res e não disciplinares, a Escola da Torre tinha criado ainda um espaço de inovação curricular que respondia às suas características e que era um retrato das suas potencialidades.

Os Quadros 23 (1.^a e 2.^a partes) que se apresentam nas páginas 367 e 366 mostram o percurso da construção inicial do projecto de escola que decorreu desde meados de Junho a meados de Novembro envolvendo todos os grupos pedagógicos, as equipas de projecto, os funcionários, os pais e encarregados de educação. Os alunos também estiveram envolvidos na construção dos projectos curriculares das suas turmas, nuns casos mais do que noutros, dependendo da forma como os conselhos de turma, nesta fase inicial do processo, foram capazes de os envolver. Aliás, todo o trabalho de construção do projecto teve sempre como princípio melhorar as condições de aprendizagem de cada um dos estudantes e por isso eles deviam ser os protagonistas deste trabalho. No entanto, esse protagonismo estava dependente da forma como os professores interpretaram as orientações e a facilidade que tinham em passar à acção sem se desviarem dos princípios enunciados.

Os elementos do grupo de acompanhamento do PCE estiveram presentes em cada um dos momentos enunciados nos quadros, ou como organizadores dos encontros, ou como pares. Em todas as reuniões para a análise e reflexão dos projectos das áreas curriculares não disciplinares foram eles os dinamizadores da reflexão, prestando esclarecimentos, apontando as sugestões. Como já foi referido antes, da primeira análise não resultaram alterações significativas. As propostas foram aceites quase sem modificações. Por isso, os elementos do grupo de acompanhamento do PCE preocuparam-se em recolher dados nos contextos informais, na sala de professores, nos corredores e nas salas de trabalho para lançar essas opiniões nas discussões posteriores e perceber da sua aceitação.

Em todo o caminho se sentiu a dificuldade em promover uma reflexão colectiva em torno de problemáticas comuns. Quanto mais numerosos eram os grupos, mais difícil se tornava encontrar condições que sustentassem a participação efectiva de todos. O que acontecia com mais frequência era, em cada grupo de trabalho, formar-se um subgrupo que assumia a responsabilidade da reflexão e da tomada de decisões. Nesse subgrupo gerava-se a discussão, mos-

travam-se os acordos e os desacordos. Depois, quando se chegava à fase final, a da tomada de decisões e se assumiam compromissos, os outros elementos do grupo concordavam ou não se manifestavam.

Com esta forma de acção grupal os resultados publicitados pertenciam, realmente, ao pensamento de uma parte do grupo e, depois, tinham sido adoptados pelos outros elementos. Essa adopção podia não corresponder à aceitação completa mas antes representar um momento em que as pessoas, na impossibilidade de conseguirem gerir o conhecimento, ou mesmo de não estarem interessadas em o fazer, concordavam com os colegas que se mostravam mais hábeis na análise e na resolução das problemáticas criadas pela inovação.

Apesar dos processos, no geral, parecerem estar a correr de acordo com as orientações da política educativa desenhada pela escola, confiando nos resultados dos grupos de trabalho, não se conseguia saber quantas pessoas se apropriavam das decisões, transformando-as em acções harmoniosas e quantas se mantinham meras espectadoras da acção dos outros.

Os resultados atrás referidos foram apreciados nos documentos produzidos pelos vários grupos pedagógicos onde se apresentavam os desenhos dos projectos das turmas, de cada uma das áreas curriculares e ainda das equipas de trabalho que se preocupavam em compreender e amenizar as situações prioritárias consideradas na escola. O que quero dizer é que os documentos que representavam as intenções e as acções de cada órgão pedagógico e de cada grupo de trabalho poderiam não ser um conjunto consensual de decisões resultantes de uma profunda e participada reflexão colectiva.

O desenvolvimento da Inteligência Colectiva através do uso das competências associadas a cada uma das dimensões da inteligência na definição do projecto de cada um dos grupos é mais fácil de ser conseguido com coerência quando não há muitos elementos nas equipas. Há menos vozes para a criação de uma voz colectiva e, por isso, há mais harmonia e maior compromisso. A dificuldade na construção do colectivo vai aumentando à medida que partimos da dimensão das turmas para a dimensão da escola, passando pelos grupos intermédios, alguns construindo a teia do projecto curricular da escola, outros deixando-se prender por ela e outros mantendo-se indiferentes.

| Fase | Intervenientes | Descrição |
|----------------------------|---|---|
| Recolha de dados | Coordenadores de Departamento e Delegados de Disciplina | Discussão sobre a intencionalidade do projecto de escola. Levantamento das “situações problema” e de possíveis estratégias de solução. |
| Elaboração do anteprojecto | Grupo de Acompanhamento do Projecto Curricular de Escola | Construção de um documento – o anteprojecto de escola – englobando as conclusões e sugestões emanadas da fase anterior. |
| Aprovação do anteprojecto | Primeiro conselho pedagógico do ano lectivo | Apresentação do anteprojecto, debatendo-se cada uma das suas partes constituintes. Este documento foi aprovado. Foi também decidido que cada equipa de projecto seria coordenada por um elemento do conselho pedagógico que constituiria a equipa escolhendo entre os professores da escola inscritos para tal. |
| Construção | Coordenadores de Departamento e os Delegados de Disciplina | Tomadas de decisão sobre a coordenação de cada equipa de projecto e a responsabilidade dos grupos pedagógicos na construção do projecto. Cada coordenador de departamento e cada delegado de grupo ficou responsável por fazer a apresentação do documento ao seu grupo com a intenção de colher sugestões para a sua adequação e enriquecimento. |
| Construção / Divulgação | Conselho de Directores de Turma | Apresentação do anteprojecto de escola aos directores de turma, na sua primeira reunião conjunta, com a intenção de divulgar e recolher sugestões. |
| | Professores e funcionários | Afixação do anteprojecto de escola, num placar da sala de professores. Esta afixação coincidiu com o primeiro dia dos conselhos de turma na semana anterior ao início das aulas. |
| Divulgação | Funcionários, nomeadamente os auxiliares de acção educativa | Realização de uma reunião entre o Conselho Executivo e os funcionários da escola para divulgar e colher opiniões. |
| Construção | Pares Pedagógicos da Área de Projecto do 7º ano de escolaridade | Discussão sobre as finalidades da Área de Projecto e sugestões de dispositivos de intervenção pedagógica a utilizar, à imagem das experiências desenvolvidas no 2º ciclo, nos dois anos anteriores. |
| Construção | Pares Pedagógicos da Área de Estudo Acompanhado do 7º ano de escolaridade | Discussão sobre as finalidades do Estudo Acompanhado e sugestões de dispositivos de intervenção pedagógica a utilizar, à imagem das experiências desenvolvidas no 2º ciclo, nos dois anos anteriores. |
| Construção | Pares Pedagógicos da Área de Estudo Acompanhado dos 8 e 9º anos de escolaridade | Discussão sobre as finalidades do Estudo Acompanhado e sugestões de dispositivos de intervenção pedagógica a utilizar, à imagem das experiências desenvolvidas no 2º ciclo, nos dois anos anteriores. |

Quadro 23 (1.ª parte) – Passos da construção do Projecto de Escola, mostrando o envolvimento de todos os professores, pais e encarregados de educação e funcionários da escola

| Fase | Intervenientes | Descrição |
|----------------|---|--|
| Construção | Pares Pedagógicos das TIC ("45 minutos" - 5º ano). | Discussão sobre as finalidades das TIC e dos dispositivos de intervenção pedagógica a utilizar: construção do Projecto da Área das TIC. |
| Divulgação | Associação de Pais e Encarregados de Educação | Apresentação do anteprojecto de escola tendo em vista o seu enriquecimento com as sugestões da Associação de Pais e encarregado de educação e a sua colaboração na implementação e desenvolvimento dos vários projectos e no alcançar das metas. |
| Construção | Pares Pedagógicos da Área de Estudo Acompanhado dos 8º e 9º anos de escolaridade | Construção do projecto* da Área de Estudo Acompanhado a incluir no projecto curricular |
| Construção | Professores de Formação Cívica (Directores de Turma) dos 8º e 9º anos de escolaridade | Construção do projecto* da Área de Formação Cívica a incluir no projecto curricular |
| Divulgação | Grupo de acompanhamento do PCE | Construção de um ficheiro com todos os documentos referentes ao Projecto da Escola da Torre. |
| ... Construção | Pares Pedagógicos da Área de Projecto dos 5º, 6º e 7º anos de escolaridade | Construção do projecto* da Área de Projecto a incluir no projecto da escola. |
| ... Construção | Pares Pedagógicos da Área de Estudo Acompanhado dos 5º, 6º e 7º anos de escolaridade | Construção do projecto* da Área de Estudo Acompanhado a incluir no projecto da escola. |
| ... Construção | Professores de Formação Cívica (Directores de Turma) dos 5º, 6º e 7º anos de escolaridade | Construção do projecto* da Área de Formação Cívica a incluir no projecto da Escola |
| ... Construção | Conselho pedagógico | Ponto de situação das sugestões apresentadas pelos vários grupos pedagógicos para alteração do anteprojecto. Formação dos grupos de trabalho para cada uma das equipas de projecto. |
| ... Construção | Equipas de projecto | Construção do seu projecto* a integrar no da escola. |
| ... Construção | Conselhos de Turma intercalares | Construção dos Projectos Curriculares de Turma |
| ... Construção | Conselhos de Grupo / Disciplina | Construção dos Projectos* Curriculares de cada disciplina. |
| Divulgação | Conselho pedagógico | Recolha dos documentos referentes aos vários projectos e apresentação sumária de cada, procurando as linhas de coerência e de harmonia entre eles. |

* Estes vários projectos teriam de construir os planos de dependência do projecto global e por isso a perspectiva era cada um deles constituir-se como um subprojecto.

Quadro 23 (2.ª parte) - Passos da construção do Projecto de Escola, mostrando o envolvimento de todos os professores, pais e encarregados de educação e funcionários da escola

11.6 Algumas peças do puzzle

11.6.1 Dependências

Como já foi referido anteriormente não foi fácil perceber a relação de dependência entre o Projecto Curricular e os vários documentos exigidos à escola.

Como também já foi amplamente referido, quando a escola decidiu participar na Gestão Flexível do Currículo, foram consideradas mais prementes as situações relativas à construção de projectos curriculares de turma e à gestão das áreas curriculares não disciplinares, deixando-se para mais tarde os aspectos relativos à concepção e operacionalização de um Projecto Curricular global.

Esta decisão foi tomada porque, nessa altura, as pessoas que lideravam esses processos consideraram que o pensamento e a acção colectiva implicados numa *escola com projecto* se poderiam construir a partir dos conselhos de turma, entendendo-os como núcleos de reflexão e acção. Acreditavam que era difícil passar de uma cultura de *obediência curricular* e *acção pedagógica solitária* para a construção de uma inteligência colectiva que envolvesse todas as dinâmicas de uma escola com mil e quinhentos alunos e quase duas centenas de professores. Utilizar a organização da turma e do conselho de turma para ensaiar a cultura de projecto parecia mais exequível de sucesso do que partir directamente para uma experiência globalizadora com uma escola tão grande e tão complexa. Na realidade da turma os professores poderiam apoiar-se nas experiências e no conhecimento do seu pequeno grupo e partir daí para a construção da consciência colectiva.

A opção de começar por valorizar os projectos curriculares de turma esteve, também, relacionada com a possibilidade de começar devagar, pelas turmas de um único ano lectivo. Assim, a experiência desenvolver-se-ia apoiada num grupo de professores que eram, à partida, dinâmicos, entusiastas e inovadores, já que foram os primeiros a mostrarem-se interessados. Novamente se sentiu que o sucesso era possível. Claro que ninguém queria entrar num movimento que de alguma maneira pudesse prejudicar a escola porque esse prejuízo iria sempre cair sobre os alunos. Logo, a opção pela Gestão Fle-

xível do Currículo foi uma decisão de fé, fé na ideia e fé nas pessoas que iriam mediar e operacionalizar a ideia.

No final do primeiro ano da experiência, a escola aprovou a proposta de alargar a construção de Projectos Curriculares a todas as turmas. A ideologia do projecto começou a alastrar-se à totalidade da escola.

Repare-se que esta decisão, apesar de parecer facilitadora da difusão da inovação, pode ter criado um conjunto de leituras descoordenadas, podendo ter-se constituído como uma barreira séria à construção de uma visão globalizadora e integradora dos conceitos em jogo.

Os Projectos Curriculares de Turma são, como defende Alonso (1994),

espaços importantes, quer de reflexão e discussão sobre os problemas educativos fundamentais (que cultura e que formação, para que escola, em que sociedade), quer de tomada de decisões pedagógico-didácticas para melhorar as práticas educativas, possibilitando uma maior coerência entre os valores educativos e a sua realização prática. Esta procura de coerência somente será possível se os professores se assumem como protagonistas no processo de desenvolvimento curricular, enquanto mediadores-chave entre as propostas educativas e a sua adequação às diferentes realidades educativas (p. 29).

As turmas que construía os seus projectos curriculares, e não estavam *protegidas* pelas orientações da Gestão Flexível do Currículo, continuavam a basear as suas decisões curriculares em programas fixos, uniformes, fechados, em que o espaço da possível integração se resumia à Área-Escola, *uma área sem tempo*, que os professores manifestavam dificuldades em gerir sem prejudicarem o cumprimento dos seus programas específicos. Então como ser “protagonista no processo de desenvolvimento curricular”? Para isso era necessário uma independência que não se coadunava com as condições legislativas anteriores à Gestão Flexível do Currículo.

A opinião de que a Área-Escola prejudicava o cumprimento dos programas não é uma novidade. Desde que a legislação incluiu a Área-Escola no currículo que se passou a ouvir essa contestação. No ano anterior a este trabalho, quando tive de participar na Área-Escola de seis turmas, percebi o quão difícil se tornava fazê-lo, pela diversidade de temas em que a minha disciplina tinha de colaborar. Acabei por seleccionar três turmas e apenas participar nessas. Dessa colaboração notei que alguns professores tinham dificuldade em gerir o seu programa de forma diferente da que utilizavam nas suas rotinas disciplinares e, mais ainda, em integrar

num quadro global de conhecimento, os assuntos que interessavam ao problema ou ao tema em estudo pelos alunos. Uma das razões que era apontada para o sentir dessas dificuldades tinha a ver com a falta de condições para os professores se poderem encontrar, discutir e combinar o trabalho. Nunca percebi muito bem essa situação porque o projecto era dos alunos e não dos professores. A contribuição das áreas deveria ser negociada com a participação dos estudantes, o que implicava um número reduzido de encontros entre professores.

O que observei foi a desconfiança de vários professores na capacidade dos alunos para recolherem dados, reflectirem sobre eles e tomarem decisões e, por isso, assumindo eles esse papel, aumentando a qualidade dos materiais construídos e diminuindo as oportunidades de aprendizagem dos seus alunos.

Talvez por isso, senti que muitos projectos de Área-Escola pertenciam mais aos professores do que aos alunos. Apesar destes casos serem numerosos havia outros em que os alunos eram realmente os construtores do seu projecto, o que permitia perceber que, dentro da escola, se viviam experiências muito diversificadas.

Falando com professores do 3.º ciclo percebi que eles sentiam com muita premência a dialéctica entre o desenvolvimento da Área-Escola e o cumprimento dos programas. Quando surgiu a área de projecto enquadrada na Gestão Flexível do Currículo, com o seu tempo bem delimitado nos horários dos alunos e dos professores, muitos se manifestaram agradados e aliviados, enquanto outros mostraram que apesar de tudo, teriam preferido o desaparecimento do espaço dedicado aos projectos. Afinal, consideravam que continuavam a não existir condições para o cumprimento dos programas porque o tempo das disciplinas tinha sido encurtado para possibilitar a existência das áreas curriculares não disciplinares e continuavam a ser valorizados os saberes disciplinares em detrimento dos saberes transversais.

Ao longo deste trabalho de investigação estive presente em inúmeros encontros com professores do 3.º ciclo e frequentemente foi abordada a problemática do cumprimento dos programas como a principal razão para as dificuldades sentidas no desenvolvimento dos projectos curriculares de turma ou das áreas curriculares não disciplinares. O cumprimento dos programas parecia ser incompatível com a inovação e a inteligência colectiva.

Os professores do 2.º ciclo também se manifestavam neste sentido mas não eram tão numerosos.

A interiorização das implicações da construção de um projecto participado, a necessidade de reflectir em conjunto decidindo princípios, finalidades, prioridades, metas, estratégias e critérios de análise que pudessem ser respeitados pelo colectivo através de acções singulares de cada pessoa e de cada grupo, podem ter sofrido com a visão simplista que se associou às experiências vividas por muitos professores do 3.º ciclo.

Num determinado momento a escola possuía três quadros de desenvol-

vimento curricular consoante as turmas seguiam as orientações da Gestão Flexível do Currículo, da Reorganização Curricular ou os normativos gerais de *não-inovação* (ver Quadro 15 - Mapeamento da inovação na Escola da Torre, p. 304).

Num determinado momento desse período, as turmas do 5.º, 6.º e 7.º anos estavam abrangidas pela Reorganização Curricular, as de 8.º pela Gestão Flexível do Currículo e as de 9.º pelo regime normal. Muitos professores tinham turmas de anos diferentes sujeitando-se a quadros curriculares diferenciados e, por isso, eram obrigados a gerir uma enorme confusão conceptual.

Este trabalho parecia facilitado por em todas as turmas se construírem projectos curriculares e as diferenças se centrarem especialmente na existência ou não de áreas curriculares não disciplinares ou da Área-Escola e no regime jurídico da avaliação utilizado⁹⁷. Mas, realmente, as coisas não eram assim tão simples e, para se protegerem, os professores acabaram por tirar ilações facilitadoras e simultaneamente desviantes do essencial, criando quadros híbridos orientadores do seu trabalho que os deixavam mais confortáveis perante as exigências da inovação.

Muitas vezes conversei com professores do 3.º ciclo sobre as dificuldades que eles sentiam em gerir turmas diferentes com quadros curriculares diferentes e as diversas formas que encontravam para ultrapassar essas dificuldades. Os professores sentiam que não sabiam o suficiente sobre as implicações da Reorganização Curricular, sobre a operacionalização das áreas curriculares não disciplinares ou sobre a construção de projectos curriculares. Mas consideravam, também, que não tinham tempo para aprofundarem muito esse conhecimento e que, por isso, tudo tinha de seguir devagar. As suas experiências anteriores misturavam-se com as novas exigências profissionais levando a algumas interpretações facilitadoras, feitas com a intenção de respeitarem o que lhes era pedido de acordo com as suas próprias concepções e conhecimentos. Uma das vertentes implicadas foi a aproximação da Área-Escola à área de projecto: muitos diziam que era a mesma coisa só que numas turmas tinham tempo para realizar os projectos e noutras tinham de roubar tempo a várias disciplinas. Outra das aproximações foi considerar que o projecto curricular de turma se centrava, de forma redutora, no trabalho que era desenvolvido na área de projecto, permanecendo

⁹⁷ Despacho Normativo 98-A/92 para a Gestão Flexível do Currículo e para o regime normal e o Decreto-Lei n.º 6/2001 e o Despacho Normativo n.º 31/2001 para a Reorganização Curricular.

as áreas disciplinares num espaço límbico, umas vezes fazendo parte do projecto curricular de turma, outras vezes sendo independentes dele. Esta interpretação foi mais observada em turmas do 3.º ciclo mas foi sempre um assunto de grande controvérsia e dúvida.

Como se percebe, na escola, ao mesmo tempo, subsistiam ideias de *Projecto* e de *Plano*, de *Flexibilidade* e de *Uniformidade*, de *Adequação ao Contexto* e de *Obediência ao Exigido* a nível nacional, como sendo similares, possíveis em simultâneo.

Esta incoerência conceptual foi aceite como possível durante o período de tempo em que os processos de inovação foram introduzidos na escola e marcou profundamente o decurso da apropriação pelos professores e demais interlocutores educativos.

O *caldo conceptual* em que a escola se habituou a viver tornou-se a marca dos tempos de inovação e as pessoas passaram a aceitá-la como prova da autonomia da escola quando ela representava, realmente, um tempo de busca de sentidos e de confirmação das identidades profissionais.

Os documentos exigidos à escola, como o projecto educativo, o regulamento interno e o plano de actividades, tentavam flutuar acima das incompreensões, sendo eles próprios o retrato dessas incompreensões. O Projecto Curricular de Escola seria, ou deveria ser, o núcleo esclarecedor dos dilemas mas, ao ter um processo de gestação lento e não prioritário, não esteve presente nos primeiros momentos como organizador das ideias e das acções em função de finalidades comuns.

As orientações relativas à Gestão Flexível do Currículo não se mostravam claras quanto às prioridades que as escolas deveriam ter na conquista da inovação.

Isto fez com que as escolas pudessem optar por diversos caminhos, o que foi, até, uma prova da sua autonomia. Na Escola da Torre, as pessoas que estavam mais intimamente ligadas à gestão dos processos, discutiram muitas vezes a importância de se construir um Projecto Curricular de Escola ou de se centrarem todos os esforços nos projectos curriculares de turma. Não era apenas perceber o que era mais importante mas sim entender a relação entre os processos essenciais e o esforço que os intervenientes teriam de despendar para os concretizar.

Os professores, como se sabe, não tiveram muito tempo para reflectirem sobre o que era exigido às escolas enquanto núcleos de decisão curricular.

O ano lectivo iniciou-se no tempo calendarizado, os alunos apresentaram-se com o intuito de aprenderem o necessário para poderem continuar os seus percursos de vida, indiferentes aos processos de alteração das ideias e das estratégias, confiantes de que a escola os acolheria o melhor possível.

Depois dos alunos estarem na escola o tempo tornou-se curto, rápido. Os inúmeros encontros essenciais para a troca de ideias, a identificação de dificuldades e dúvidas, quer quanto aos quadros conceptuais envolvidos, quer quanto às formas possíveis de operacionalizar esses quadros e, depois, as reflexões inerentes à compreensão dos seus efeitos, realizaram-se em tempos do pós-lectivo, arrastaram-se pelos fins de tarde, pelos princípios da noite. Por tudo isto, foi preciso fazer opções e tratar a inovação de forma faseada, devagar, passo a passo.

Enquanto decorreu este projecto de gestão curricular participei em vários encontros de professores onde se divulgaram aspectos inerentes à experiência da Gestão Flexível do Currículo vividos nas escolas participantes. Uma das questões centrais desses encontros prendeu-se com a prioridade que as escolas davam à construção do projecto curricular de escola ou ao de turma. Alguns professores defendiam que o processo tinha de se iniciar a partir do projecto da escola e outros consideravam os projectos das turmas como núcleos de desenvolvimento do currículo. O centro de desenvolvimento tanto partia da escola-global com movimentos espiralados para o particular, a turma, como ao contrário, a turma como centro de desenvolvimento, entendida em conjunto com outras turmas, que num movimento incessante e harmonioso se tornavam construtoras do projecto da escola.

Nesses encontros foram analisadas as opiniões dos investigadores que apoiavam os processos de Gestão Flexível do Currículo (Luísa Alonso, Cândido Varela de Freitas, Carlinda Leite, Maria do Céu Roldão) que também apresentavam dualidade: uns apoiavam o projecto curricular de escola como núcleo gerador dos projectos e outros, a ideia de que cada escola deveria optar por um caminho próprio, baseado num conjunto de argumentos concordantes com as características contextuais. Na altura, estas respostas não clarificaram as dúvidas dos professores, até pareciam antagónicas. Só depois de termos desenvolvido um pensamento mais profundo é que entendemos que as duas respostas se fundiam numa única: cada escola encontra o melhor caminho para construir o seu projecto curricular, cada escola apoia-se nas condições que mais facilitam o percurso mas, o ponto de chegada, é o entendimento das finalida-

des, da prioridades e das estratégias da escola em face das necessidades dos seus alunos, quer vistas sob o olhar abrangente da globalidade quer através do olhar particular das turmas ou do próprio aluno.

Outra das situações que não facilitou a apropriação das concepções estruturantes da cultura de projecto foi a manutenção em simultâneo de documentos organizadores da escola, formando um emaranhado de registos e de obrigações. O projecto educativo, o projecto curricular e o plano de actividades tanto eram vistos como clones, como um abrangendo o outro. O regulamento interno, por seu lado, parecia não depender da *escola-com-projecto* ou da *escola-das-disciplinas*.

Depois de alguma discussão e apesar de se ter encontrado uma relação lógica entre esses organizadores, muitos professores abandonaram o esforço de compreensão. Alguns diziam que a discussão da teoria que acompanhava a Gestão Flexível do Currículo ou a Reorganização Curricular afastava os professores da sua missão que era ensinar os alunos. Perdia-se muito tempo em discussões, em análises do que “era” ou “não era” e depois não restava tempo e energia para a preparação das aulas ou para a correcção de trabalhos. Esta opinião, quando manifestada em reuniões ou encontros, era muito aplaudida por alguns professores. Para eles não fazia sentido a existência de um paradigma estruturante do ensino e da aprendizagem, capaz de influenciar os organizadores da escola e, naturalmente, a acção de todos os professores. Nunca consegui perceber se essa negação à discussão tinha a ver com o receio de desmontar rotinas, de enfrentar a inevitabilidade da mudança, se com a crença, muito difundida entre professores, de que a teoria e a prática constituem campos dissonantes.

Apesar de tudo, outros professores esforçavam-se por compreender as concepções que estavam em jogo quando se falava de projectos curriculares.

Esta nota, feita neste momento, serve para clarificar o ambiente da escola enquanto ela se contorcia nos movimentos do conhecimento de si e do papel individual e colectivo de cada um dos seus elementos, na procura de sentidos: estava sempre presente um quadro heterogéneo de interesses, esforços e crenças.

11.6.2 Plano de Actividades e o Regulamento Interno

Em 1999 e para um período de três anos, a escola tinha aprovado o seu projecto educativo e o regulamento interno e cabia-lhe elaborar anualmente o plano de actividades. Durante dois anos a escola dedicou-se a construir pro-

jectos curriculares de turma e, depois, em compreender como construir o de escola. Durante esse tempo, existia em papel, em ideia e em processo, um regulamento interno e um plano de actividades elaborados segundo os normativos e os hábitos anteriores à Gestão Flexível do Currículo.

Muitas vezes a concepção de Projecto Curricular de Turma e de Projecto Curricular de Escola chocou com a concepção presente no Plano de Actividades porque representavam práticas diferentes dentro de uma mesma escola. O Regulamento Interno passou mais despercebido por ser um documento pouco utilizado, complexo, aborrecido, de linguagem pouco acessível.

Quando cheguei à escola pedi que me facultassem os documentos que a representavam: o projecto educativo, o regulamento interno e o plano de actividades. Quanto ao último disseram-me que ainda estava em construção e que os outros dois poderiam ser consultados no conselho executivo. Quando mostrei a minha vontade em possuir uma cópia de cada, disseram-me que precisava de os comprar. A quantia era irrisória, correspondia ao preço das fotocópias tiradas na reprografia da escola. Mas eu senti-me indignada por ter de pagar os documentos orientadores da minha prática naquela escola e manifestei o meu descontentamento. Informaram-me, então, que se fosse directora de turma, o regulamento interno seria posto no ficheiro da turma porque teria de ajudar os alunos na análise dos seus direitos e deveres. Quanto ao projecto educativo teria mesmo de o comprar. Não o fiz e, mais tarde, um elemento do conselho executivo ofereceu-me um, porque queria que eu colaborasse nas tarefas para a elaboração do Projecto Curricular de Escola. Por esta descrição pode-se compreender como os professores se sentiam distantes dos documentos que deveriam orientar as suas práticas.

Mais tarde perguntei a vários colegas o que sabiam sobre o projecto educativo e, com excepção das pessoas que colaboraram directamente na sua elaboração, todos se mostraram “mais ou menos” desconhecedores do seu conteúdo. “Tinham uma ideia...”, era a resposta mais repetida. Quanto ao Regulamento Interno, como já se percebeu, os Directores de Turma tinham uma cópia mas, como depois vim a saber, não utilizavam a versão integral, mas sim, uma mais reduzida e simplificada, em termos da linguagem, por ser mais acessível aos alunos.

Os professores que tinham ficado responsáveis por elaborar o projecto educativo, o regulamento interno ou o plano de actividades apropriaram-se da tarefa de forma séria e profissional e tentaram que estes correspondessem à visão que tinham do colectivo escolar, que a representasse aos olhos de quem consultasse esses documentos dentro e fora da escola. Esta responsabilidade era partilhada pelo conselho executivo e, por isso, havia um enorme cuidado na escolha do conteúdo e do aspecto gráfico. Mas a maior parte da escola não sentia necessidade em o conhecer ou utilizar. Era como se esses documentos representassem um retrato da escola,

para os outros verem a escola.

É interessante pensar que muitos professores não sentiam falta dos documentos orientadores da política e da organização da escola a não ser em momentos excepcionais como é o caso dos conselhos disciplinares (para consulta dos procedimentos disciplinares no regulamento interno) ou da visita da inspecção (alguns perguntaram-me, com um ar preocupado, se o inspector lhes poderia perguntar alguma coisa sobre o projecto educativo).

Repare-se que, na escola, os professores viviam condicionados pelo cumprimento dos programas porque essa era a vertente que, para além de responder às rotinas instituídas nas décadas anteriores, parecia ser a mais valorizada pelos órgãos centrais e regionais de educação.

Os programas eram, na maior parte das vezes, mediados por manuais, exibindo interpretações feitas pelos autores distanciados dos alunos que os iriam utilizar e, por isso, apresentando um leque abrangente de textos, exercícios e sugestões de trabalho que, de alguma forma, deviam corresponder às características da maior parte das crianças e dos jovens do país. Observando os programas pelos olhos dos manuais, o seu cumprimento implicava muito tempo e muito esforço da parte de todos os intervenientes.

Para organizar os temas curriculares de acordo com as potencialidades existentes na escola, os professores do meu grupo disciplinar resolveram comparar o programa da disciplina com o manual adoptado. A maior parte dos professores já não consultava o programa oficial há muito tempo porque confiava no manual como uma forma de operacionalizar as orientações programáticas através de textos, exercícios e outras propostas de actividades acessíveis aos alunos e, por isso, facilitador do trabalho do professor.

A tarefa de comparação trouxe algumas surpresas: o programa era muito mais reduzido, em termos da diversidade e da profundidade de conteúdos, do que os manuais utilizados. Alguns professores consideraram até que a utilização do manual podia ser inibidora do tão perseguido cumprimento do programa porque as actividades propostas eram numerosas, complexas e descontextualizadas.

Foi então decidido valorizar o programa como verdadeiro orientador e recorrer ao manual como um apoio ao desenvolvimento do currículo, uma fonte de pesquisa para o aluno.

Este caso foi interessante para perceber que os professores - entre os quais me incluo - rapidamente e comodamente aceitaram a gestão dos programas feita pelos manuais. Para nós, parecia ser uma gestão lógica, interessante. Nós fazíamos a flexibilização da gestão do manual e, dessa forma, entendíamos estar a flexibilizar o currículo, sem reflectirmos profundamente sobre os efeitos dessa forma de estruturar o ensino. Quando compreendemos que tinha-

mos campos de liberdade e de responsabilidade curricular mais abrangentes do que o simples uso do manual em nome de um programa, quisemos experimentá-los, mas alguns desistiram face à dificuldade de prever os resultados nas aprendizagens dos seus alunos, o que era potenciador de insegurança, e, também, face ao trabalho que estava envolvido, que implicava muitas horas não lectivas de ocupação diária do professor.

Como o projecto educativo apresentava vertentes que se distanciavam da visão fragmentada dos programas e que, simultaneamente, não eram valorizadas enquanto acção, muitos professores, naturalmente, ignoravam-no. Não o faziam por defeito profissional mas por defeito do sistema em que se moviam enquanto professores. Regiam-se pelos valores institucionais que conheciam e com os quais se sentiam seguros. Afinal esses eram os valores que tinham perdurado mais tempo no campo educativo em Portugal.

Algo de semelhante se passava com o Regulamento Interno. A escola vivia com um sistema de regras implícitas suportado por um conjunto de regras explícitas. Umas e outras tinham muitos aspectos que se confundiam e outros que eram realmente antagónicos.

Há muitos exemplos mas vou referir-me apenas a três situações. Segundo o Regulamento Interno os professores tinham de ser os primeiros a entrar na sala de aula e os últimos a sair. Muitas vezes isso não acontecia. Os auxiliares educativos de cada piso abriam as portas antes do professor aparecer no corredor e, por isso, os primeiros a entrar eram os alunos. Na maior parte das vezes eram os próprios professores que concordavam com esta situação para pouparem o tempo do início da aula. A regra inserida no Regulamento Interno era especialmente tida em conta quando havia distúrbios.

O mesmo acontecia com a permanência dentro das salas de aula durante os intervalos. Alguns alunos lá conseguiam convencer professores e funcionários a ficarem na sala a estudar ou apenas a ouvir música. O privilégio desaparecia quando outros alunos, menos confiáveis, se insurgiam com os benefícios que uns tinham e outros não. Essa situação implicava voltar à regra.

Uma outra situação relacionava-se com a hora de saída da escola no final do turno da tarde. Cinco minutos antes do toque que avisava do término do turno, muitas das aulas já tinham sido dadas como acabadas e os alunos já percorriam os corredores em direcção à saída. O último tempo do turno era de noventa ou de quarenta e cinco minutos. Num ou noutro caso esses cinco minutos representavam um período de tempo relevante. As chamadas de atenção do conselho executivo não conseguiram resolver a situação. Só quando algum encarregado de educação se insurgia com o não cumprimento do horário de saída da escola é que o Regulamento Interno era lembrado. Desta forma ele funcionava como regulador da ordem quan-

do as leis implícitas se mostravam desadequadas.

Outras regras relacionavam-se com o funcionamento e a constituição dos vários grupos pedagógicos, funções e missões de cada um dos elementos desses grupos, periodicidade dos encontros formais, elaboração de actas e outras leis que arrumavam a escola, os professores, os alunos e a participação dos pais, de uma forma burocrática, fria e impessoal mas confortavelmente segura.

É interessante notar que, muitas vezes, as normas do regulamento eram colocadas em causa, ou porque na sua operacionalização se mostravam desajustadas do contexto, ou porque podiam ser sujeitas a várias interpretações. A identificação destes pontos de incoerência, assim como as alterações legislativas à organização da escola, implicavam que o regulamento fosse revisto e alterado com alguma periodicidade.

A mesma incoerência era vivida no âmbito do Plano de Actividades. Penso poder afirmar que a escola levou três anos a tentar apropriar-se de um Plano de Actividades que mostrasse, de forma simples, a intencionalidade e o significado do trabalho dos alunos e dos professores, procurando respeitar uma teia de interdependências coerente e harmoniosa. A análise dessas actividades seria capaz de mostrar o que se aprendia na escola e como se aprendia.

Quando digo que a escola demorou três anos a apropriar-se de um conceito de *plano de actividades* compatível com a de projecto curricular, isto significa o reconhecimento de que foi iniciado um demorado processo de mudança de concepções e de práticas. Quer dizer que ao longo desse tempo (e depois desse tempo) encontraram-se forças individuais e colectivas que travaram a inovação e passados esses três anos nem todas as pessoas se identificavam com o Plano de Actividades apresentado ou faziam a sua leitura apreciando os vários níveis de complexidade que integrava. Também quer dizer que o processo não estava concluído. Pelo contrário, estava em construção. No entanto já tinham sido entendidas algumas das linhas de dependência criadas entre os vários documentos organizadores da escola e o projecto curricular.

O que se pretendia é que o Plano de Actividades representasse o Projecto Curricular de Escola em termos de um conjunto de movimentos colectivos que se expressavam como acções conducentes aos resultados esperados. A recolha diagnóstica, a análise dos dados, a tomada de decisões relativamente ao que havia a aprender e a ensinar, a decisão do papel de cada um dos inter-

venientes em cada acção e a avaliação de todos os movimentos e dos seus efeitos era do âmbito do projecto curricular. As actividades decorrentes de todo este processo de construção curricular seriam arrumadas num Plano. Assim, cada turma deveria ter o seu Plano de Actividades, como uma das dimensões do seu projecto curricular e, da mesma forma, cada escola teria um plano que organizasse as actividades colectivas, as que envolvessem alunos de várias turmas.

Na Escola da Torre criou-se uma dança entre o Projecto Curricular de Escola e o Plano de Actividades. Não tendo sido bem compreendido o primeiro também não se compreendia bem o segundo. A simplicidade de uma tabela de acções organizada por datas não parecia corresponder à complexidade do projecto, mas algo mais complicado corria o perigo de ser tomado como projecto.

Os elementos do grupo de acompanhamento do PCE viviam o dilema de apoiar o plano de actividades nos mesmos moldes do que já existia na escola ou propor a sua alteração, criando uma outra forma de registo que o ligasse indubitavelmente às decisões do projecto. Uma terceira opção era acabar com o plano de actividades e deixar que fosse a escola a sentir a falta de um documento organizador, construindo-o a partir daí. Esta última opção não era viável porque a existência do plano de actividades era uma exigência legislativa. Acabou por se optar por uma situação intermédia: manter o desenho anterior e acrescentar alguns níveis de relação intrínseca.

No ponto de partida, o Plano de Actividades apresentava-se como uma tabela organizada por datas em que as várias actividades, intervenientes e recursos estavam assinalados. Não havia relações visíveis entre essas actividades, o desenvolvimento do currículo das turmas ou as necessidades específicas de aprendizagem dos alunos.

Em face da obrigatoriedade dos programas, a escola mostrava a sua fuga através do Plano de Actividades e os professores consideravam-no um farol porque lhes podia dar um sentido para alguma da acção pedagógica.

No entanto, não existia uma teia intencional que fizesse a ligação entre as actividades e lhes conferisse uma identidade colectiva. Ou, se existia, não era facilmente perceptível para todas as pessoas da escola.

Repare-se que os programas podiam ser cumpridos integralmente independentemente do Plano de Actividades. Logo, existiam três realidades, a dos programas, a do plano de actividades e a dos programas integrando o plano.

A escolha por cada uma destas realidades dependia do professor de

cada uma das disciplinas. Quando a opção envolvia a participação em actividades do Plano, então, o professor fazia a escolha sozinho, ou em parceria com alguns elementos do conselho de turma. A participação de todo o conselho de turma era muito rara. Muitas vezes eram ouvidos os alunos, mais como suporte da decisão já tomada do que como verdadeiros participantes no processo de escolha.

No ponto de chegada⁹⁸, considerado três anos depois, o Plano de Actividades era um quadro organizador das actividades em termos de recursos, espaços, tempos e pessoas envolvidas, mostrando não só a intencionalidade educativa e formativa da actividade mas, também, as várias relações que se estabeleciam com as metas definidas pelo Projecto Curricular de Escola. Toda a escola poderia perceber a relevância das actividades em termos de desenvolvimento dos alunos, dos professores, da organização e do próprio currículo.

Neste caso a escolha das actividades era maioritariamente pensada em função do processo de aprendizagem e envolvia o conselho de turma ou parte do conselho de turma e os alunos. A decisão tomada por um professor só, era a menos frequente. Também se percebia esforço em relacionar as actividades com o desenvolvimento do projecto curricular de turma e de escola, a procura de coerência.

O que se ganhou entre o ponto de partida e o ponto de chegada?

A alteração da própria concepção de *proposta de actividade* numa escola que construía o seu projecto.

No ponto de partida, as actividades, seguindo a tradição construída pela escola, eram desenhadas pelos grupos disciplinares e pelo conselho pedagógico. Os primeiros propunham situações que estivessem directamente relacionadas com as suas disciplinas, como visitas de estudo e participação em concursos, exposições e eventos desportivos. Também sugeriam acções de formação para os professores ou para os técnicos associados a essas áreas.

O conselho pedagógico sugeria as situações que tinham a ver com o envolvimento de toda a escola, como era o caso das festividades e do lançamento e do final de ano lectivo.

O conselho executivo também propunha alguma formação para os fun-

⁹⁸ Uma *chegada* intermédia entendendo que o processo se mantém em desenvolvimento.

cionários.

Este conjunto de actividades servia então para serem distribuídas pelas turmas consoante as escolhas feitas pelos seus professores tendo em atenção mais um projecto ou programa de disciplina do que um projecto de turma.

As actividades que estivessem directamente relacionadas com o desenvolvimento profissional faziam parte do Plano de Formação, um anexo ao Plano de Actividades.

Quando a escola começou a mudar pela acção dos projectos curriculares de turma surgiu uma *chuva* ainda maior de actividades:

- os grupos continuaram a planear acções específicas para as disciplinas, independentes dos projectos curriculares de turma;
- as turmas começaram a propor acções para a operacionalização do seu projecto, desta vez com um sentido educativo centrado nas aprendizagens e nos interesses dos alunos;
- o conselho pedagógico apresentou actividades que se relacionavam directamente com a concretização das finalidades do Projecto Curricular de Escola;
- o conselho executivo propôs acções de formação de acordo com as necessidades detectadas e directamente relacionadas com o projecto de escola.

Tudo foi colocado na tabela a que chamaram Plano de Actividades e a escola viveu um tempo de estranho activismo. Muitas das acções colocadas no plano não tiveram condições para se realizarem por falta de tempo e de recursos.

O final dos períodos lectivos estava tão cheio de visitas de estudo e de participação em acções culturais que os professores se queixavam de não terem tempo para os processos de avaliação.

A confusão era suficientemente grande para as pessoas se questionarem sobre o papel do Plano de Actividades ou do Projecto Curricular de Escola. Alguns consideravam-nos tão similares que manifestavam a estranheza por terem de existir em simultâneo. Alguns professores manifestavam-se a favor do Plano de Actividades e contra o Projecto. Consideravam que o tal Projecto Curricular de Escola só servia para complicar o que era simples: a escola organizava as actividades, as actividades serviam para os alunos aprenderem, o que mais era necessário? A triplicação das propostas - dos concelhos de turma, dos grupos disciplinares e do conselho pedagógico - sem linhas de coerência curricular, apoiou a dificuldade sen-

tida na compreensão das finalidades conceptuais implicadas pela Reorganização Curricular. É interessante, também, notar que a voz dos alunos não era a principal na proposta de actividades.

Quando foi feita a avaliação do ano lectivo os professores consideraram que era necessário repensar o Plano de Actividades em função do Projecto. Quem é que, afinal, tinha de fazer as propostas? Para que servia o Plano de Actividades? Não substituíam o Projecto?

Foi assim que surgiram algumas ideias capazes de orientar a construção desse documento:

- o plano de actividades não podia substituir o projecto curricular, apenas organizava os vários eventos propostos de forma a se poderem gerir intenções, recursos, tempos e oportunidades;
- as actividades tinham de ser propostas no âmbito dos projectos curriculares de turma e de escola, mas de forma coerente, harmoniosa, sem atropelos nem exageros;
- cada conselho de turma tinha de estudar as várias hipóteses de actividades, seleccionando as que se relacionavam directamente com as aprendizagens consideradas no seu projecto, integrando-as no seu corpo;
- os grupos disciplinares ou outras equipas de trabalho poderiam fazer as propostas de actividades que considerassem convenientes. O conjunto constituiria um *banco de oportunidades* para o desenvolvimento dos projectos das turmas;
- as várias actividades tinham de permitir o desenvolvimento dos alunos no sentido das prioridades identificadas pela escola.

Numa escola - ou agrupamento - com a dimensão da Escola da Torre, era realmente uma dificuldade saber o que pensavam as duas centenas de professores que lá trabalhavam. Apesar de, em vários grupos pedagógicos se ter debatido a dinâmica de construção do plano de actividades, não se conseguiu uma interpretação colectiva dos dados, isto é, as actividades continuavam a surgir em cata-pulta, muitas delas dissociadas das problemáticas identificadas nas turmas ou na escola.

Estou a lembrar-me, por exemplo, do conflito que continuou a existir, embora já mais apaziguado, entre as propostas de actividades das turmas e as propostas dos grupos disciplinares. Alguns grupos mantinham-se como centros de decisão curricular, ignorando o papel dos conselhos de turma na elaboração dos pro-

jectos curriculares e tentavam, com propostas de actividades, fazer valer o papel da disciplina independente do resto do currículo. Um dos casos que observei foi a proposta de visitas de estudo a um determinado local para todas as turmas de um ano de escolaridade independentemente das experiências que esses alunos já tinham vivido. Muitos dos alunos já tinham feito essa mesma visita num ano anterior. Um outro exemplo relacionou-se com os “dias de ...”. Cada grupo disciplinar propunha que a escola comemorasse os dias que, de alguma maneira, se relacionavam com a disciplina: o dia do ambiente, o dia da floresta, o dia do não fumador, o dia da água, o dia da alimentação, o dia do consumidor, só para referir alguns relativos às Ciências da Natureza. Os professores queixavam-se que não lhes chegava o ano lectivo para tantas comemorações!

No entanto, essa diversidade, permitiu perceber que as três escolas do agrupamento apresentavam propostas semelhantes, que era possível agrupar em momentos temáticos – o Natal, o Carnaval, a Páscoa, o fim do ano lectivo – e num dia do Agrupamento, criado para potenciar a construção da identidade da Escola da Torre.

A organização das actividades mostrou também a relação que se estabelecia entre escolas, entre anos e ciclos de escolaridade. Foi possível, por exemplo, identificar a repetição de temas e de processos. Encontraram-se assuntos que eram sistematicamente abordados sem que se notasse uma alteração de comportamentos relevantes. O tema da reciclagem, por exemplo, era abordado ano após ano. O mesmo se passava com o tabagismo e outros hábitos de vida não saudável. Essa consciência da falta de articulação horizontal e vertical foi um dos aspectos mais interessantes que resultou na construção do Plano de Actividades.

Os Quadros 24 e 25 (páginas 386 e 387) referem-se apenas a uma parte de um Plano de Actividades. Escolheu-se a página referente ao 1.º período lectivo e a página das actividades que se realizaram ao longo do ano.

Uma primeira análise permite perceber que as actividades da escola que envolvem alunos, professores ou auxiliares de acção educativa, estão contempladas.

Depois, observa-se que cada uma das actividades propostas está relacionada com, pelo menos, uma das metas do projecto curricular de escola. É assim definida uma intencionalidade que se coaduna com as prioridades curriculares. Naturalmente que, em cada turma, essa mesma actividade terá um significado específico, directamente relacionado com o que aqueles alunos estão a aprender e com as competências que estão a desenvolver. Mesmo que a actividade seja indicada para todos os níveis de ensino não significa que as turmas tenham de participar e, se o fizerem poderá ser de diferentes formas.

No ano lectivo seguinte pensou-se em alterar alguns aspectos presentes no quadro, nomeadamente a meta “promoção do sucesso”. Todas as activida-

des da escola tinham essa finalidade e por isso não fazia sentido o preenchimento exaustivo dessa coluna.

Os quadros referentes ao Plano de Actividades eram afixados no painel do projecto curricular representando um mapa dos acontecimentos previstos. Aí, nesse painel, os professores podiam sugerir alterações e fazer a actualização das actividades. Desta forma o documento tornava-se dinâmico, evoluindo à medida que o próprio projecto curricular também se desenvolvia e ajustava.

Apesar das alterações que foram inseridas na construção do Plano de Actividades e do esforço para que todos participassem na sua elaboração e reformulação, faltava acrescentar, ao quadro afixado, uma coluna, para que pudesse ser feita uma apreciação avaliativa de cada uma das actividades. Esta ideia chegou a ser abordada mas não teve tempo para ser concretizada. Ainda se referiram alguns critérios que poderiam servir de base a essa análise avaliativa, mas o assunto foi adiado para uma altura em que as pessoas tivessem mais disponibilidade para pensar e tomar decisões. Esse momento já não foi abarcado por este estudo.

Sentimos que nem todos os professores acompanharam esse processo de construção. Esse “sentir” baseou-se na forma como foram feitas as propostas de actividades e nos comentários que as acompanhavam. A articulação das rotinas da escola de antes-da-Gestão Flexível com a inovação pós-Gestão Flexível, a procura de compatibilidades, ocupou os professores esgotando tempos preciosos para o trabalho com os alunos.

A Escola da Torre dependia da interacção de muitas pessoas. Alguns dos exemplos que se dão mostram que existem muitas interpretações das orientações e dos normativos, que existem muitas posições no encarar de compromissos. Repare-se que, apesar de sermos tantos, um comportamento diferente era logo notado e marcava comportamentos futuros. Esses comportamentos dissonantes podiam ser a marca de que ainda não existia uma apropriação da cultura de projecto ou que já existia a tendência para a instalação dessa cultura. O grupo de acompanhamento do PCE cuidava de compreender o valor dos comportamentos, mas não foi fácil por causa das dimensões que influenciavam a interpretação, (nomeadamente a emocional) e o conhecimento que se tinha das pessoas envolvidas e das razões que sustentavam as acções.

| ACTIVIDADES | DINAMIZAÇÃO | CALENDARIZAÇÃO | INTERVENIENTES | | | | METAS | | | | |
|---|---|----------------|----------------|----------|----------|---------------------------------|---------------------|--------------|---|-----------------|-------------------|
| | | | 1º ciclo | 2º ciclo | 3º ciclo | Outros | Promoção do Sucesso | Melhor saúde | Melhor respeito pelos outros e mais segurança | Melhor ambiente | Formação contínua |
| Reuniões de preparação do ano lectivo | Coordenadores dos Grupos Pedagógicos | Set. | ✓ | ✓ | ✓ | Professores Funcionários | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Conselhos de Turma / (ante) Projecto Curricular de Turma | Directores de Turma | 11/13 Set. | | ✓ | ✓ | Professores | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Recepção aos alunos | Professores | 16/17 Set. | ✓ | ✓ | ✓ | Pais e Encarregados de Educação | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Dia Mundial do Coração | Biblioteca | 29 Set. | | ✓ | ✓ | Comunidade Escolar | ✓ | ✓ | | | |
| Dia da Água | Professores. / Especialistas / Biblioteca | 1 Out. | ✓ | ✓ | ✓ | Comunidade Educativa | ✓ | ✓ | | ✓ | |
| Dia dos Animais | Biblioteca | 4 Out. | | ✓ | ✓ | Comunidade Educativa | ✓ | ✓ | | ✓ | |
| Comemorações do Dia da Música | Professores Câmara Municipal | 1 a 11 Out. | ✓ | | | | ✓ | | ✓ | | |
| Dia da República (visita à Assembleia da República e ao Jardim Zoológico) | Professores Câmara Municipal | Out. | ✓ 4º | | | | ✓ | | ✓ | ✓ | |
| Olimpíadas da Matemática | Departamento de Matemática | Out. | | ✓ | ✓ | | ✓ | | | | |
| Dia Mundial da Alimentação | Prof. 1º ciclo / Grupo de CN / Biblioteca | 16 Out. | ✓ | ✓ | ✓ | Comunidade Educativa | ✓ | ✓ | | ✓ | |
| Visitas de Estudo | Departamento de Português | Out. | | | ✓ | | ✓ | | | ✓ | |
| Visita ao Museu Nogueira da Silva | Professores / Museu | 29 / 30 Out. | ✓ | | | | ✓ | | | ✓ | |
| Dia das Bruxas | Biblioteca | 31 Out. | | ✓ | ✓ | Comunidade Educativa | ✓ | | ✓ | | |
| Interrupção das actividades lectivas – Reuniões de Conselhos de Turma: Construção dos PCT – análise de dados / decisões participadas – avaliação intermédia | Conselho pedagógico / Conselho de Directores de Turma / Directores de Turma | 4 / 5 Nov. | | ✓ | ✓ | Professores | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Visita ao Tesouro da Sé | Professores / Sé | 5 Nov. | ✓ | | | | ✓ | | | ✓ | |
| Dia Mundial contra o Racismo | Biblioteca | 9 Nov. | | ✓ | ✓ | Comunidade Educativa | ✓ | | ✓ | | |
| Magusto – Dia de S. Martinho | Professores / Alunos/ Clube da Floresta / Biblioteca | 11 Nov. | ✓ | ✓ | | Comunidade Educativa | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Dia do Não fumador | Prof. 1º ciclo / Centro de Saúde / Grupo de Ciências | 17 Nov. | ✓ | ✓ | ✓ | Comunidade Educativa | ✓ | ✓ | | ✓ | |

Quadro 24 - Plano de Actividades da Escola da Torre (Ao longo do Ano Lectivo)

| ACTIVIDADE | DINAMIZAÇÃO | CALENDARI- ZAÇÃO | INTERVENIENTES | | | | METAS | | | | |
|--|--|---------------------|----------------|----------|----------|--|---------------------|--------------|--|-----------------|-------------------|
| | | | 1º ciclo | 2º ciclo | 3º ciclo | Outros | Promoção do Sucesso | Melhor saúde | Respeito pelos outros e mais segurança | Melhor ambiente | Formação contínua |
| Jornal “O Chiquinho” – edição <i>on-line</i> e em papel | Professores XXXX Estágio de Matemática Grupos de Português e de Inglês | Ao longo do ano | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Dinamização da Biblioteca | Professores XXXX | | ✓ | ✓ | ✓ | Convidados | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Dinamização da Ludoteca | Professor X | | | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Centro de Aprendizagem / Salas de Estudo | Professor X | | | ✓ | ✓ | Professores | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Gabinete de Tutoria | Professor X | | | | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Apoios educativos especializados | Professores XXX | | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Gabinete de Psicologia | Psicóloga | | ✓ | ✓ | ✓ | Professores / Encarregados de Educação | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Oficina da Saúde – Conclusão de um CD-ROM sobre SIDA | Professor X | | | ✓ | ✓ | Centro de Saúde | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Rádio – Escola | Professor X | | ✓ | ✓ | ✓ | Rádio Renascença | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Visitas de Estudo: Museu dos Biscainhos, Estufa do Bom Jesus, Azenha de Adaúfe, Parque da Ponte, Feira do Livro, S. Frutuoso, Santa Marta dos Cortiços, Convento de Tibães, <i>Expo</i> Feira de Rochas e Minerais | Clube “A Grande Tília” Professor X e Alunos membros do clube | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Participação nas Jornadas Nacionais, Distritais e Regionais do Clube da Floresta | | | | ✓ | | Pelouro do Ambiente da Câmara Muni- cipal | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Reuniões dos Grupos Pedagógicos (Departamentos / Grupos / Conselho dos Directores de Turma / Conselhos de Turma / Projectos / Delegados de Turma /... | Coordenadores dos Grupos | | | | | Com. educativa | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Reuniões de Conselho pedagógico | Presidente do Conselho pedagó- gico | | | | | Elementos do Conselho peda- gógico | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Reuniões do Conselho Executivo | Presidente do Conselho Executivo | | | | | Conselho Execu- tivo. | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Reuniões do Conselho Administrativo | Presidente do Conselho Executivo | | | | | Conselho Admi- nistrativo | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Reuniões da Assembleia de Escola | Presidente da Assembleia De Escola | | | | | Assembleia | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |

Quadro 25 - Plano de Actividades da Escola da Torre (Ao longo do Ano Lectivo)

11.7 Avaliação

Os processos avaliativos influenciam profundamente todos os momentos da construção do projecto curricular e, por isso, desde o início deste trabalho, implícita ou explicitamente, fala-se de avaliação.

Na Escola da Torre, desde que se começou a pensar na Gestão Flexível do Currículo, que as questões da avaliação se tornaram centrais. A avaliação foi entendida como a consciência crítica, a lanterna que ilumina, questiona, problematiza e clarifica as práticas e as teorias que as sustentam (Alonso, 1992) ao se constituir como um processo que determina o mérito ou o valor de alguma coisa (Scriven, 1991, p.139) e, dessa forma, permite a continuidade ou a reformulação do projectado. Para avaliar, ou seja, para fazer um juízo de valor da validade e da qualidade de uma ideia, uma acção ou de um produto que faça parte ou resulte de processos de ensino e de aprendizagem, é necessário encontrar um

conjunto de procedimentos orientados para a análise do que foi e do que não foi aprendido, para a localização e identificação do porquê desse resultado, dos limites do aprendido face ao esperado, das potencialidades e limitações (zonas fracas e fortes) dos procedimentos utilizados, e do valor e funcionalidade (uso) da aprendizagem conseguida (Roldão, 2005, p.16).

O conceito de avaliação presente neste trabalho concorda com o que é apresentado por Roldão, utilizando uma perspectiva abrangente de *aprendizagem escolar*, isto é, referindo-a não apenas aos alunos, mas também aos professores e a todos os outros que participam na construção de projectos da escola.

Na linha conceptual de que a escola é um sistema de interdependências em que todos aprendem para mediar a formação integral dos seus estudantes,

quando falamos de avaliação não estamos a falar de um facto pontual ou de um acto singular, mas de um conjunto de fases que se condicionam mutuamente ... não é (não deveria ser) algo separado do processo de ensino-aprendizagem, não é um apêndice independente do referido processo e joga um papel específico em relação ao conjunto de componentes que integram o ensino como um todo. (Zabalza, 1995)

O conceito apresentado inclui os momentos de acompanhamento regulador da aprendizagem e os que se referem à verificação da sua realização,

nomeadamente os que a certificam. Esta dupla responsabilidade de acompanhar e validar processos e resultados exige o reconhecimento de algumas qualidades configuradoras da avaliação, como as que se indicam a seguir⁹⁹.

- Ser contínua e sistemática - o pensamento avaliativo está presente em todas as decisões, influenciando-as, adequando-as aos dados que vão surgindo. Dessa forma, deslocando-se ao longo dos processos de aprendizagem, a avaliação pode tomar diferentes configurações consoante a missão que lhe é atribuída. Pode ser *diagnóstica* quando se refere à recolha e interpretação dos dados colocados no ponto de partida e assim permitir o conhecimento possível sobre as condições que influenciam positiva e negativamente a aprendizagem ou o desenvolvimento do projecto. Haverá tantas razões para despoletar a avaliação diagnóstica quantos os momentos em que se iniciam processos de trabalho. A avaliação pode ser *formativa* quando acompanha todos os movimentos, regularizando os processos de aprendizagem e de acção de todos os intervenientes, tendo em conta a auto e a co-avaliação como procedimentos internos e externos aos estudantes e professores. A avaliação *formativa* é vivida por todos os intervenientes, tal como as outras modalidades, mas é o professor que cria as condições para que os alunos sejam capazes de pensar sobre o seu próprio trabalho de forma autónoma, usando mecanismos de metacognição. A avaliação pode ainda ser *sumativa* quando usada num momento crucial do processo de aprendizagem ou do desenvolvimento do projecto, permite tirar conclusões sobre a qualidade do trabalho desenvolvido. Tal como a avaliação *diagnóstica* também facilita a tomada de decisões que influenciam o próximo passo e poderá ser tantas vezes utilizada quantos os momentos considerados como fim de etapa.
- Ser formativa - qualquer que seja a modalidade de avaliação ela deve ter sempre um carácter formativo, isto é, deve incidir, não apenas sobre os resultados finais mas, também, sobre a natureza dos proces-

⁹⁹ Adaptado de Alonso, 1996.

sos que permitirão atingir determinados níveis de qualidade (Alonso, 1996).

- Ser individualizada e diferenciada - a avaliação tem de se referir a momentos, processos, pessoas, aprendizagens com características próprias, influenciadas pelas vivências e resultados anteriores e serve para que esses mesmos sujeitos, e não outros, possam continuar ou alterar a sua acção.
- Ser globalizadora e multidimensional - os processos avaliativos permitem que, apesar da diferenciação, o sujeito em avaliação não seja, ou se sinta, isolado, colocado num beco de pensamento e de acção, afastado do seu meio, mas sim que continue a aprender integrado num contexto global, influenciador, usando um conhecimento que é também global, interdisciplinar.
- Ser diversificada e flexível - permite que sejam utilizadas várias perspectivas, diferentes dispositivos, recursos diversos, consoante os casos em avaliação; interessa profundamente que os processos e os recursos utilizados para fomentar o pensamento avaliativo sejam os mais adequados, isto é, possibilitem resultados mais claros.
- Ser concertada e consensual - implica que o avaliador e o avaliado, se não forem a mesma pessoa, partilhem a reflexão, colaborem na construção do pensamento avaliativo e na planificação dos resultados da acção.
- Ecológica e contextual - possibilita, como já foi referido, que os processos avaliativos se refiram a um contexto singular e a pessoas conhecidas, tendo em atenção as forças configuradoras do meio. O avaliado e o avaliador não avaliam dentro de uma redoma, avaliam inseridos no ambiente de aprendizagem.

Como se pode entender, a avaliação é um instrumento que permite que cada pessoa envolvida num projecto - que pode ser para aprender e, simultaneamente, para mediar a aprendizagem - compreenda, através de processos individuais e colectivos, de que forma está a participar, com que qualidade, que movimentos iniciar, manter ou anular para se aproximar das metas. Identificam-se, assim, duas dimensões da acção avaliativa:

- A dimensão que se refere ao pensamento e acção individual, que permite que cada um dos intervenientes ajuíze do que está a conseguir e do que precisa ainda de fazer para chegar, com sucesso, ao final. Cada um utiliza a sua inteligência multifacetada na observação do seu papel e na tomada de decisões.

- A dimensão que se refere ao grupo, que permite “situações de confronto, de troca, de interacção, de decisão, que os forcem a explicar, a justificar, a argumentar, expor ideias, dar ou receber informações para tomar decisões, planear ou dividir o trabalho, obter recursos” (Perrenoud, 1999, p.99) e, naturalmente, a aprender. Neste caso é a *Inteligência Colectiva* que se manifesta na procura de soluções que sejam representativas de um pensamento globalizador e de uma acção partilhada, usando, para isso, as potencialidades de cada um.

Ao longo deste trabalho a questão da avaliação foi essencial. A influência que exerceu em todas as esferas da construção do projecto, tornou-a fulcral porque não só servia para compreender o que os alunos aprendiam e com que qualidade mas, também, para compreender se o projecto vivido pela escola se aproximava do que era exigido em termos das políticas educativas decididas nos três níveis de decisão curricular. Na escola, a avaliação devia assumir o seu duplo papel regulador e certificador da validade da inovação em relação às aprendizagens realizadas.

Abrantes, num texto publicado pelo Departamento de Educação Básica, com a intenção de apoiar a inovação nas escolas, no âmbito da Reorganização Curricular, refere:

A avaliação é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas. Além disso, tem influência nas decisões que visam melhorar a qualidade do ensino, assim como na confiança social quanto ao funcionamento do sistema educativo. (2002, p.1)

É nesta linha que se compreende que mesmo sem se referir a palavra *avaliação*, o conceito esteve sempre presente nas discussões, na recolha de dados, na sua interpretação, na reformulação do projecto. O próprio conceito

tornou-se o objecto do debate.

Apresentar, neste momento, as questões da avaliação tem como intenção assegurar que outros aspectos do *puzzle* possam ser melhor compreendidos.

O ideal seria a introdução, no texto, de mecanismos que tornassem a leitura dinâmica. Na sua impossibilidade, a minha proposta é que as ideias, os processos e os momentos que agora vão ser apresentados sejam como um instrumento de decodificação de cada uma das sessões deste trabalho. Mesmo para as que já foram descritas. Porque todas essas sessões de alguma maneira se referiram a processos e a resultados avaliativos.

11.7.1 O professor avaliador de aprendizagens e de projectos

Quando se fala de avaliação irremediavelmente surge na ideia os procedimentos que permitem classificar os resultados obtidos pelos alunos, após um percurso escolar. Quaisquer que sejam as voltas que se possa dar ao tema da avaliação na escola, esse é o objectivo final: validar a aprendizagem dos alunos. Só que não basta validá-la na parte final do processo. Essa validação é cada vez mais um processo complexo que acompanha cada um dos momentos da construção dos projectos curriculares, identificando as condições para que cada um dos alunos aprenda de acordo com as suas necessidades. Nesta perspectiva, falar de avaliação é falar de projectos, currículo, competências, objectivos, conteúdos, metodologias, referindo o papel e o desempenho de uma conjunto numerosos de participantes no aprender e no ensinar.

A avaliação é um instrumento poderoso ao serviço do ensino e da aprendizagem. Os dados obtidos pelas práticas avaliativas permitem ao professor decidir sobre quais os melhores processos de ensino a utilizar tendo em atenção os efeitos que pretende conseguir com os seus alunos, gerindo as suas qualidades e dificuldades. Permitem, também, que o aluno, reflectindo sobre os dados comunicados pelo professor e recolhidos por si próprio, melhore os seus processos de aprendizagem, caminhando para a autonomia que lhe permite aprender ao longo da vida.

O professor, qualquer professor, em qualquer ano de escolaridade do ensino básico, deve ser professor de *Avaliação*, uma área transversal do currículo. Segundo esta perspectiva, o professor fica responsável por orientar os

seus alunos no desenvolvimento de competências avaliativas, isto é, a aprender a observar-se em aprendizagem, a comparar processos e resultados, para ser capaz de encontrar as diferenças entre o que se pretende e o que se consegue, procurar métodos e técnicas de estudo mais adequadas às tarefas, decidir, experimentar e tirar conclusões, perceber o que aprende e com que qualidade.

Desta maneira, o poder da avaliação, isto é, o poder de encontrar a distância entre o real e o ideal, é partilhado pelo professor e pelos alunos, quer individualmente, quer inseridos no seu grupo de trabalho escolar. À medida que os alunos interiorizam o valor da avaliação como processo interno e processo partilhado, à medida que a utilizam para regular e validar a aprendizagem, vão-se apropriando do poder da avaliação. A pouco e pouco, o professor assumirá o papel de orientador nas escolhas e nas interpretações e, por inerência, nas responsabilidades formalizadas pelo sistema educativo, certificador de resultados. O poder é ganho pelo aluno, construtor do seu saber, decisor sobre o percurso a seguir.

Não há perda de poder do professor. A razão e a natureza desse poder é exactamente a sua partilha e transmissão progressiva. Quando o aluno *aprende a aprender* foi atingida uma meta da educação básica.

Entendida desta maneira a avaliação confunde-se com o desenvolvimento do currículo, como instrumento mediador das decisões sobre os percursos a seleccionar. Em qualquer momento os processos avaliativos estão presentes, quer na perspectiva do professor, quer na perspectiva do aluno, quer de outros intervenientes.

- O que estou a ensinar? O que os alunos estão a aprender? Com que qualidade? - Questiona o professor. E para obter respostas que lhe permitam tomar decisões sobre o caminho a seguir, tem de desenvolver uma metodologia avaliativa de recolha e de análise de dados.

- O que está o professor a ensinar? O que devo aprender? O que fazer para aprender? O que fazer com estes conhecimentos? O que realmente aprendi? - Questiona o aluno. Para perceber qual é o seu papel, o que se pretende dele em determinada experiência de aprendizagem, o aluno tem de desenvolver uma metodologia avaliativa. Se o não fizer, manter-se-á numa

situação de neutralidade, ao sabor da tarefa, não sendo protagonista, não sendo ele a razão do trabalho do professor.

Os papéis do professor e do aluno tornam-se muito complexos. Para além do contacto que têm de ter entre si para a estimulação dos processos de aprendizagem, preparam o ambiente que se adequa a cada aluno da turma, da escola, do agrupamento. O papel do professor passa também a qualificar-se pela dicotomia, preocupando-se e agindo em função da aprendizagem dos seus alunos, facilitando-a e, simultaneamente, participando na conquista da qualidade global da escola de que usufruem todos os estudantes.

Para que tal seja possível, o professor é, cooperativamente com os outros professores da turma, da escola e do agrupamento, construtor de projectos. Novamente se vê envolvido nos processos avaliativos. Para construir o projecto é necessário perceber a quem se destina, quais as características das pessoas que vão intervir no desenvolvimento do currículo. Será, assim, possível, desenhar quadros curriculares promotores da aprendizagem desse público.

Tal como o próprio conceito de projecto exige, os quadros curriculares desenhados para qualquer um dos níveis de construção do projecto, têm de ser revistos momento a momento para perceber se o sucesso conseguido se encontra dentro do perspectivado ou se é necessário introduzir novas decisões capazes de permitir uma maior adequação ao contexto e aos propósitos.

Temos, então, o professor avaliador de projectos e avaliador de aprendizagens. Avalia o seu trabalho enquanto constrói e desenvolve projectos em parceria com os seus pares, observa e conclui sobre os seus efeitos enquanto avaliador das aprendizagens, relaciona o efeito dos projectos com o sucesso dos alunos.

Avalia o projecto curricular enquanto avalia as aprendizagens conseguidas no desenvolvimento desse projecto, mas não avalia sozinho. Avalia com os seus pares e com os seus alunos, partilha dados, interpreta em conjunto, decide em colaboração.

É da própria natureza da avaliação ser instrumento de análise, responsável pelas decisões curriculares tomadas no princípio ou ao longo do desenvolvimento do projecto. Se a escola e, obviamente, os professores, têm de

interpretar o currículo nacional para construir projectos adequados à população e às finalidades da escola, se têm de desenvolver esses projectos curriculares de forma a contextualizá-los momento a momento, dependendo dessa dinâmica o sucesso real dos alunos, dois princípios são exigidos:

- o trabalho colaborativo dentro da comunidade educativa, na construção e no desenvolvimento dos projectos, na planificação do ensino e na análise dos seus resultados;

- a concepção da avaliação como um instrumento ao serviço da melhoria das aprendizagens, da conquista da autonomia, do aprender a aprender e, por tudo o que foi enunciado, integrada no desenvolvimento curricular.

A avaliação coloca-se, assim, como uma teia de ideias e de actos, que envolve e dá forma, intenção e futuro, a toda a acção do professor e do aluno.

A concepção de poder associado à avaliação que aqui se apresenta é muito diferente da que se associa à classificação fria das aprendizagens dos alunos, utilizadas como formas de punir dificuldades ou de premiar habilidades, independentemente dos pontos de partida, da qualidade dos percursos, dos ganhos e das perdas mediados. Essa prática avaliativa faz da avaliação uma entidade intrincada, pouco compreendida e bastante temida ou, como diz Roldão (2003), uma entidade mal-amada, um “mal” necessário.

Na escola, existiam diferentes concepções de avaliação onde se inseriam os dois conceitos atrás referidos, como posições limites. Alaiz, Goís & Gonçalves (2003), baseando-se em Guba & Lincoln (1990), apresentam quatro gerações do conceito de avaliação que correspondem às ideias e às práticas expressas pelos professores da Escola da Torre e que correspondem a diferentes momentos criados pelos contextos históricos educativos.

Na *primeira geração* a avaliação e a medida são sinónimos e, por isso, o avaliador mune-se de instrumentos de medida, testes e escalas, para determinar o que o avaliado é capaz de mostrar do seu conhecimento. Esta concepção de avaliação está directamente relacionada com as teorias da inteligência suportadas na ideia da imutabilidade das habilidades humanas e na possibilidade de as caracterizar através de escalas numéricas. O professor, ao medir o conhecimento do aluno, mede também a inteligência utilizada para

lidar com esse conhecimento.

Na *segunda geração* a avaliação centra-se nos objectivos e a medida passa a ser considerada como um instrumento para validar o atingir desses objectivos. O professor mune-se de listagens de objectivos que serão mais fáceis de utilizar quanto mais desdobrados forem, aproximando-se de comportamentos bem definidos, facilmente observáveis ou medidos e descreve o aluno em função da concretização desses objectivos, apontando pontos fracos e pontos fortes.

Na *terceira geração* é integrado na avaliação o acto de julgar. Como referem os autores atrás indicados,

[a] finalidade da avaliação da terceira geração é emitir um juízo acerca do mérito (qualidade intrínseca) ou valor (qualidade extrínseca ou contextual) de um objecto, sendo o avaliador o juiz, que também descreve e aplica ou constrói instrumentos, conservando, assim, as facetas de narrador e técnico (p. 11).

A faceta de técnico foi ganha na primeira geração de avaliadores e a de narrador, na segunda geração, quando o professor passa a descrever as vitórias e as derrotas do aluno enquanto concretizador de objectivos. A terceira geração faz do avaliador um juiz.

A *quarta geração*, já numa perspectiva construtivista, dá ao avaliador o papel de orquestrador de um processo de negociação.

Trata-se de um casamento entre uma focagem interactiva - em que os parâmetros e fronteiras de avaliação resultam de um processo de negociação que envolve avaliadores e *stakeholders*¹⁰⁰ - e uma metodologia construtivista que envolve uma dialéctica contínua de interacção, análise, crítica e re-análise.

Nesta quarta geração a negociação faz com que os avaliadores e os avaliados se unam na conquista da qualidade, sejam co-autores na decisão e na acção, criando um espaço público de reflexão, não confundindo, no entanto, os papéis e as responsabilidades no aprender e no ensinar. Esta concepção de avaliação articula-se com concepções de inteligência e de conhecimento compatíveis com o mesmo paradigma social construtivista. *Conhecer* relacio-

¹⁰⁰ Alaiz, Gois e Gonçalves utilizam a terminologia de Guba e Lincoln (1990), explicando que "*stakeholders* são indivíduos ou grupos que intervêm e/ou são postos em risco (beneficiados ou prejudicados) pela avaliação" (2003, p. 119).

na-se intimamente com os processos de *pesquisar* pelo que

proporcionar aos alunos *processos e estratégias* de acesso ao conhecimento, assim como a capacidade para reflectir sobre esses mesmos processos, torna-se inquestionável numa sociedade cognitiva, em que as capacidades de aprender a aprender de forma autónoma e interactiva são imprescindíveis para lidar com a mudança (Alonso, 2005, p. 17).

As diferentes concepções de avaliação aqui apresentadas e as práticas delas decorrentes coexistem dentro da escola. Elas surgiram dos planos formativos a que foram sujeitos os professores na formação inicial e contínua e mostram-se difíceis de serem alterados, mesmo quando se compreende a necessidade de passar de uma geração para outra geração de avaliadores. Apesar da quarta geração do conceito integrar métodos e pontos de vista caracterizadores das outras gerações, utiliza-os com um sentido diferente, apenas como instrumentos que podem ser usados quando necessário, adequados ao contexto e a uma situação particular, fazendo parte dos momentos de experimentação e de reflexão. Isto significa que medir, narrar e ajuizar podem ser utilizados como elementos dos processos de negociação para limitar momentos de aprendizagem significativos, sendo utilizados por avaliadores e avaliados para aprender, reajustar e mudar.

No entanto, os professores habituados às rotinas não questionadas durante décadas, têm dificuldade em abandonar um quadro conceptual e experimentarem outro, mesmo que o conhecimento derivado do anterior não seja de todo abandonado mas transferido para um novo conhecimento profissional.

Estas afirmações são facilmente observadas nos discursos e nas práticas dos professores:

– *Um assunto discutido todos os anos no conselho pedagógico e no conselho de directores de turma é a marcação e a realização de fichas de avaliação. Os encarregados de educação e os alunos queixam-se dos professores marcarem os testes todos na mesma semana e, alguns, no mesmo dia. Os alunos esgotam-se a estudar tudo na mesma altura e depois não conseguem os resultados que consideram merecer porque estão cansados e baralhados. A preocupação dos pais e dos alunos tem a ver com a grande valorização que é dada aos resultados das fichas na decisão sobre as classificações de final de período. A forma mais comum de resolver este assunto é colocar um calendário no livro de sumários para que os professores anotem a data das fichas e assim evitem sobreposições. A valorização das fichas mantém-se e raramente é questionada.*

- Nos conselhos de turma realizados para a avaliação final de período sempre se encontram casos de professores que têm dúvidas sobre a classificação a propor a algum aluno e argumentam enunciando as classificações atribuídas nos dois testes feitos pelos alunos durante esse período. Um deles estará um pouco acima de um dado nível classificativo e, o outro, um pouco abaixo. Com essa base o professor não sabe se atribuir o nível superior, se o nível inferior, receando prejudicar ou sobrevalorizar o aluno e, por isso, incorrer em situações de injustiça ou dificultando as suas próprias decisões no próximo período.
- Em muitos casos, muitíssimos casos, no final do período, os alunos não sabem qual a classificação que vão ter em cada uma das áreas curriculares. Essa informação mantém-se como um segredo que só pode ser partilhado entre professores do mesmo conselho de turma, pelo menos até à publicação das pautas.
- Também são muitos os casos em que a auto-avaliação que é pedida aos alunos se cinge a um processo de registo de opinião, segundo uma ficha elaborada para o efeito, muitas vezes uma ficha igual para todas as turmas do mesmo professor ou do mesmo ano ou de toda a escola, que não tem qualquer retroacção. Assisti a várias situações em que os professores consultavam os registos da auto-avaliação na própria reunião fazendo comentários às diferenças entre as opiniões do professor e do aluno, mas não questionando essas diferenças.
- Várias vezes, enquanto directora de turma, senti o descontentamento dos alunos sobre o não cumprimento dos critérios negociados com os professores. O comportamento, por exemplo, era uma das situações que alguns professores consideravam fazer parte da avaliação contínua mas, depois, os alunos que se portavam bem não sentiam que esse esforço os beneficiasse em termos de classificação final. Aí só valiam mesmo as notas dos testes. Em contrapartida, esse dados entravam na atribuição da classificação dos que se portavam mal.
- Nas reuniões dos departamentos curriculares a que pertenci sempre se enumeraram conjuntos de objectivos como entidade geradora das planificações disciplinares. O raciocínio era do tipo “para concretizar estes objectivos, o que há a fazer?”. A partir daí elaborava-se a planificação, referindo os conteúdos, as estratégias de ensino, o tempo de cada estratégia, os recursos envolvidos e as modalidades de avaliação utilizadas. Essas planificações não eram grandemente alteradas de ano para ano. Algumas mantinham-se imutáveis, apenas variando a indicação do ano lectivo a que se referiam. Várias vezes fui confrontada com a natureza dos objectivos: eles referiam-se aos alunos ou aos professores? Tinham a ver com a aprendizagem ou com o ensino? Várias vezes me responderam “que era a mesma coisa”. A única diferença que apontavam é que para os alunos tinham de ser formulados de forma mais simples para que eles os compreendessem. Segundo este raciocínio os papéis dos professores e dos alunos mantinham-se confusos. Pode parecer irreal mas a dúvida estava, muitas vezes, sobre quem tinha de atingir o objectivo, se era o professor, se era o aluno.

Um quadro curricular estruturado no desenvolvimento de competências

implica o questionamento das práticas avaliativas para compreender da sua adequação aos novos conceitos implicados.

A publicação de um currículo estruturado no desenvolvimento de competências trouxe, aos professores, a necessidade de compreender o que são competências para saber como as desenvolver e como as avaliar.

A existência de uma listagem de competências essenciais constituindo-se como o quadro orientador do currículo nacional surgiu no seguimento de uma outra decisão mais profunda e mais inovadora: a necessidade de cada escola construir o seu currículo de acordo com as necessidades dos alunos que a frequentavam, para potenciar as aprendizagens e dar-lhes significado, quer no sentido do sistema educativo quer no do próprio estudante e da sua família.

O conjunto de competências publicado pelo Ministério da Educação tornou-se um corpo curricular comum de cariz nacional. As escolas teriam de gerir o *binómio curricular* (Roldão, 2003), isto é, articular as orientações nacionais com as características da escola e construir um currículo contextualizado ou, melhor, um projecto curricular.

É assim que no projecto da escola, as linhas de política educativa identificam as intenções que serão distintas de qualquer outra escola, porque se referem a um conjunto de alunos específicos, com as suas potencialidades e necessidades.

De acordo com essas intenções é definido um conjunto de orientações que irão munir a escola de movimentos colectivos com objectivos comuns. Desses objectivos fará parte o desenvolvimento das competências do currículo nacional na medida em que os alunos da escola o exigem, através de propostas globais de intervenção pedagógico-didácticas definidas no projecto curricular da escola, construído para a solução dos problemas diagnosticados numa avaliação prévia, onde se analisaram as características específicas de cada escola. Com base nessa avaliação terão de ser estabelecidas prioridades educativas, formas de intervenção e critérios para a sua avaliação que serão, posteriormente, adequadas e concretizadas a cada turma e formalizadas nos respectivos projectos curriculares. Todas estas decisões têm como pano de fundo as competências que os alunos têm de conquistar ao longo do ensino básico.

Como se pode perceber os processos de avaliação são desde logo equacionados e desenvolvidos, primeiro para fazer o diagnóstico dos alunos, da comunidade onde se inserem e da própria escola, como conjunto dinâmico de recursos. Já vimos como decorreram esses processos na Escola da Torre e vimos, também, como as prioridades curriculares se definiram no âmbito das competências sociais e da preservação da saúde e do ambiente.

Começa aqui a equacionar-se o problema da avaliação de competências, ao tentar encontrar a relação entre os núcleos de desenvolvimento da escola e o conjunto de competências do currículo nacional.

Se essas prioridades fossem definidas antes da Gestão Flexível do Currículo os professores sabiam que a resposta passava por dar mais ênfase às unidades programáticas que se referissem às questões da saúde e do ambiente. As áreas das Ciências da Natureza e da Educação Física teriam um maior protagonismo porque lidavam mais de perto com essas problemáticas. Quanto às preocupações sociais, os professores dividiriam as responsabilidades, comprometendo-se em promover alguns trabalhos de grupo e visitas de estudo. O director de turma propunha-se explorar, com os alunos, temas actuais e pertinentes.

Na Gestão Flexível do Currículo pretendia-se que a turma desenvolvesse um projecto em que os alunos seriam capazes de adquirir e desenvolver competências que os levassem à cidadania activa e a práticas de defesa de hábitos de vida saudáveis, com a colaboração de todas as áreas curriculares e o suporte dos conteúdos programáticos. Como o fazer? Que competências os alunos deviam realmente desenvolver? Quais já possuíam? Com que nível de desenvolvimento? Como avaliar se os alunos tinham desenvolvido essas competências por causa das experiências escolares? E o que fazer no caso dos alunos que mostravam já serem detentores dessas competências?

Eram muitas questões por resolver porque tinha de se ter em conta o que cada aluno já sabia - um saber complexo, estruturado na forma como aluno agia em função dos conceitos e dos procedimentos que já detinha e ainda da sua posição crítica perante os valores envolvidos nessa acção - e partir daí para a continuação da aprendizagem, aumentando os conhecimentos e transformando-os.

A primeira grande questão estava na clarificação do conceito de competência e da sua operacionalização num quadro teórico saturado da pedagogia por objectivos.

Nessa altura surgiram tantas dúvidas e tantas interpretações que é difícil dar testemunho de todas. Algumas pessoas diziam que objectivos e competências eram a mesma coisa. Outras diziam que competências e objectivos eram incompatíveis. Outras definiam competência como o "ser capaz de" escrever um texto, ler um con-

to, fazer um esquema, resolver um exercício, responder a uma ficha de trabalho, e nos exemplos apresentavam tarefas de diferentes graus de complexidade. De acordo com esta perspectiva, o preenchimento de fichas de avaliação construídas segundo os moldes tradicionais podia ser a forma adequada para avaliar competências o que implicava que, apesar das exigências do currículo nacional, as práticas podiam manter-se inalteradas.

Enquanto decorriam estas discussões os alunos estavam na escola, aprendendo, e os professores continuavam a realizar as suas actividades de ensino e a avaliar as aprendizagens. Se avaliavam competências ou a capacidade de repetir conteúdos de acordo com as questões que lhes eram colocadas, dependia do conhecimento do professor e da maneira como o operacionalizava. Iam sendo feitas experiências, algumas sentidas como decepcionantes porque os alunos respondiam melhor a “testes” de “memória, repetição e relação linear” do que de “mobilização autónoma de conhecimentos para a resposta a problemas e a formulação de juízos críticos fundamentados”. Os professores sentiram que o insucesso dos seus alunos se acentuava. A lógica entre “ensinar para o desenvolvimento de competências”, “aprender a ser competente” e “avaliar se o aluno se mostra competente” começou a mostrar-se como essencial. Só que os professores não sabiam como relacionar essas três dimensões do trabalho.

O grupo acompanhamento do PCE considerou que devia clarificar a noção de competência para, depois, a poder trabalhar como instrumento curricular. A consulta feita a variadas fontes bibliográficas deu alguns frutos, clarificando algumas ideias. Mas, ao mesmo tempo, os elementos do grupo foram confrontados com a multiplicidade de olhares que se dedicavam a descodificar o conceito e com a complexidade da tarefa que era relacionar os discursos com os paradigmas em que se estruturavam.

Le Boterf (2005) explica porque razão se encontram tantos conceitos:

Poder-se-á dizer do conceito de competência o que Heinz Von Foerster afirmava sobre a informação: é um camaleão conceptual. O estatuto mesmo do conceito é contingente: a noção de competência faz parte há muito tempo da linguagem corrente e o seu emprego quotidiano é frequente sem levantar graves questões técnicas aos que a utilizam... é aliás uma das dificuldades encontradas com o conceito de competência: a de ser igualmente uma noção familiar. O risco do mal entendido é permanente. (p. 8).

Ora esse risco de mal entendido também tem a ver com a própria evolução do conceito quando considerado ao longo do tempo. Nos anos setenta, o conceito de competência estava intimamente ligado ao “trabalho orientado por objectivos, definidos com grande precisão técnica, proveniente das concepções *behavioristas* que marcaram o ensino nessa época e largamente

difundidas por autores como Robert Mager ou Benjamim Bloom” (Roldão, 2003, p.18).

Ao longo do tempo, o conceito foi utilizado em vários campos, nomeadamente no da educação de adultos, em que foram definidas competências-chave na ideia de que o seu desenvolvimento tornaria as pessoas mais capazes de enfrentar as mudanças constantes e as exigências crescentes dos seus contextos de trabalho. Esse uso permitiu que o conceito evoluísse na medida em que, ao longo do tempo, as teorias e as práticas se enriqueceram com novos conhecimentos sobre as formas de aprender e de usar a aprendizagem. É ainda Roldão que diz:

O uso que hoje aparece nos documentos curriculares mais recentes, bem como nos fóruns internacionais e na investigação, não são, pois, uma recuperação desse conceito mais técnico de competência enquanto *skill* específico dentro de um saber mais amplo. Pelo contrário, o que hoje se debate acerca deste conceito (que pode traduzir-se melhor em inglês como *competency*) é o seu carácter integrador e mobilizador de um conjunto vasto de conhecimentos. (2003, p. 18)

Os textos disponíveis que falavam de competências mostravam entendimentos diferentes e, por isso, o grupo de acompanhamento considerou que não se devia afastar das fontes informativas directamente relacionadas com o currículo nacional e com a Gestão Flexível ou a Reorganização Curricular, para não desviar a atenção com outras interpretações.

Tornava-se incoerente utilizar um conceito de competência que se distanciava do que era explicado nas orientações curriculares nacionais.

Depois das consultas e das reflexões, as explicações dadas pelos documentos oficiais até pareceram claras e simples.

Na *nota de introdução* ao Currículo Nacional, Abrantes refere o sentido que é dado ao termo *competência*:

Adopta-se aqui uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber *em acção* ou *em uso*.

Deste modo, não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno. (2001, p.1)

Abrantes diz ainda que esta noção de competência se aproxima do conceito de *literacia*, isto é, que a passagem pela educação básica deve permitir o desenvolvimento das habilidades cognitivas das atitudes que sejam favoráveis à aprendizagem porque

a aquisição de um certo número de conhecimentos e a apropriação de um conjunto de processos fundamentais [...] não se identifica com o conhecimento memorizado de termos, factos e procedimentos *básicos*, desprovido de elementos de compreensão, interpretação e resolução de problemas.

Clarifica ainda que o significado atribuído às competências no âmbito do Currículo Nacional diz respeito “ao processo de activar *recursos* (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situações, nomeadamente situações problemáticas. Por isso, não se pode falar de competência sem lhe associar o desenvolvimento de algum grau de *autonomia* em relação ao uso do saber.” (2001, p. 1)

De acordo com estas considerações o conceito mostra que a aquisição e o desenvolvimento de competências implicam o acesso ao conhecimento nas suas várias dimensões e, depois, o uso integrado desse conhecimento, o que é confirmado por Alonso (2001) que define competência como “a capacidade de *agir e reagir* de forma apropriada perante situações mais ou menos complexas, através da *mobilização e combinação* de conceitos, procedimentos e atitudes pessoais, num contexto determinado, significativo e informado por valores”. (p. 21).

Esta definição mostra que a competência se constrói sobre um sistema de conhecimentos que estão disponíveis em cada pessoa. Desse sistema cada um selecciona os que lhe interessa para a resolução de um problema específico e, depois, transforma-o para o tornar adequado aos contextos e às problemáticas, o que significa que a competência implica acção, uma acção física ou uma acção cognitiva, ou as duas, dependendo da situação em que a pessoa usa a sua competência. Logo, como afirma Le Boterf, citado por Roldão (2003) “a competência não é um estado, é um processo”, o que faz com que a avaliação de competências seja uma avaliação de processos articulada com a avaliação dos resultados desses processos.

Outra das situações que influenciou a apropriação do conceito de competência foi a compreensão do que estava em jogo na definição do currículo nacional.

O artigo 2.º do Despacho n.º 6 / 2001 diz que *currículo nacional* é “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico”. Como se vê, separa a noção de aprendizagem, da noção de competência, considerando que uma e outra são entidades diferentes.

Esta separação entre conceitos foi geradora de muita discussão. A primeira ideia, e que perdurou durante bastante tempo, foi aceitar que existia uma incorrecção na frase. Depois começou a compreender-se que as competências eram processos complexos sustentados em aprendizagens específicas. O currículo referia-se a aprendizagens mas não as considerando de forma avulsa, antes direccionadas para a aquisição ou o desenvolvimento de competências. Assim, para que um estudante desenvolvesse a competência de aprender a aprender, por exemplo, tinha de realizar um conjunto de aprendizagens relacionadas com as metodologias de acesso, selecção e transformação da informação que apoiassem o estudo autónomo e a capacidade crítica. Cada uma das áreas curriculares podia planificar as suas actividades para que cada um dos estudantes tomasse contacto com as várias metodologias, as experimentasse e questionasse, integrasse o conhecimento adquirido e o utilizasse em novas situações, pondo à prova a sua competência. Os professores tinham, então, condições para avaliar a posição do aluno durante a dinâmica da aprendizagem, acompanhá-lo, perceber a forma como o aluno se relacionava cognitivamente com as tarefas que lhe eram sugeridas e, depois, apreciar a sua competência na resolução de novas situações. Esta ideia que agora parece de formulação tão simples demorou bastante a ser esclarecida. As rotinas anteriores à Gestão Flexível do Currículo instalaram-se de tal forma no pensamento que o tornavam cego à inovação, dificultando a análise de novas ideias. Os professores ancoravam os esforços de compreensão do conhecimento e na sua prática anterior e tentavam partir daí. Só que a base em que se estruturavam podia não ser compatível com a novidade que nos era pedida. Muitas vezes a frase que circulava entre nós, quando parecia que não havia meio de se compreender o que fazer era “vamos pensar diferente...”. Afigurava-se tão difícil “pensar diferente”!

A relação intrínseca entre aprendizagem e competência aumenta a responsabilidade do professor porque ele, como especialista em ensino, tem de se munir dos instrumentos de observação e interpretação necessários para que seja capaz de ajudar o estudante a descobrir que aprendizagens tem ainda de realizar para se tornar tão competente como se espera. Essas aprendizagens podem ser de natureza transversal ou disciplinar, correndo todas as áreas cur-

riculares disciplinares e, como explica Alonso (2005), pertencem a todas as dimensões do conhecimento:

- conhecimentos *declarativos* ou conceptuais: servem para descrever e organizar a realidade (factos, conceitos, princípios, leis...);
- conhecimentos *procedimentais* ou metodológicos: descrevem o procedimento a seguir para obter um determinado resultado (processos, estratégias, habilidades, técnicas ...);
- conhecimentos *atitudinais*: disposições para avaliar uma situação e para agir em conformidade com ela, à luz de determinados princípios éticos;
- conhecimentos *condicionais ou estratégicos*: envolvem a análise do *quando* e *como* mobilizar determinados conhecimentos declarativos ou procedimentais para resolver os problemas.

A autora refere que acrescentou a última dimensão - os conhecimentos estratégicos - concordando com as ideias de outros investigadores como Tardif (1992) e Monereo (1998).

Concluindo, ser competente implica conhecer, saber fazer, tomar uma atitude crítica sobre esse saber e essa acção e utilizar esse conhecimento de forma estratégica para conseguir o que se pretende.

Apesar do trabalho de clarificação dos conceitos e da reflexão em torno dos problemas que se realizavam nos vários grupos de trabalho, continuava a sentir-se que os professores tinham dificuldade em operacionalizar esses conceitos. A listagem das dez competências essenciais era um orientador mas não se compreendia muito bem o que significava em termos da real acção do professor e do aluno.

Uma das ideias que fazia mais confusão era saber que aquela listagem servia a nove anos de escolaridade e que os alunos, consoante o seu desenvolvimento cognitivo deviam mostrar diferentes configurações relativas à mesma competência. Como compreender essas diferenças? Como desenvolver processos avaliativos que permitissem perceber se os alunos dominavam os conhecimentos necessários para serem competentes? E como saber se eles eram realmente competentes?

Um dos problemas relacionou-se com a criação de oportunidades para que os alunos mostrassem a mobilização e o uso do conhecimento. Como se percebe a aplicação das usuais fichas de avaliação tornavam-se pobres e, na generalidade, inadequadas. Então, que metodologias e que estratégias os professores deveriam privilegiar para avaliar as competências?

Ouvia-se esta discussão em todos os “cantos” formais e informais da escola. Formaram-se alguns grupos de opinião que debatiam exemplos variados.

Um dos casos tinha a ver com a necessidade dos alunos serem colocados perante situações novas para que mostrassem se eram capazes de as resolver. Consideravam difícil a criação de tantas situações e colocavam a hipótese dos alunos só as resolverem, de acordo com as condições esperadas, enquanto estivessem dentro da escola. Não podiam garantir que aquelas competências de manteriam para lá dos muros. Os principais exemplos ligados a este argumento eram da ordem das competências sociais.

Discutia-se, por exemplo a necessidade dos alunos saírem da escola, aumentando a sua relação com a comunidade, através não só de visitas de estudo a monumentos e museus mas também a vários espaços de serviço público e recreação onde os alunos podiam aprender a serem competentes na utilização desses espaços, como cidadãos responsáveis. Esta hipótese não agradou a muitos professores que se diziam incapazes de saírem da escola acompanhando tantos alunos irrequiets. Não se sentiam capazes de enfrentar todos os problemas que previam poder acontecer.

Para melhor compreender a natureza e o âmbito das competências essenciais, alguns elementos do grupo de acompanhamento e outros professores resolveram fazer a relação entre cada competência e os comportamentos esperados nos alunos que justificavam o seu desenvolvimento. Esse trabalho foi realizado em várias fases sendo apresentado e comentado por outros professores até se entendesse estar a representar o pensamento colectivo dos professores da escola, isto é, até que se esgotassem as propostas de melhoramento.

Os quadros 26 e 27 apresentam uma das versões desse trabalho, a que foi mais divulgada e a que influenciou a construção de outros documentos estruturantes do pensamento e da acção do professor.

As listagens seleccionadas para cada uma das competências gerais pretendiam não só simplificar a operacionalização do conceito em termos dos processos de ensinar e de aprender mas também encontrar uma forma de “pensar a competência” e trazer para a análise algumas das situações que já faziam parte das preocupações da escola, mostrar de que forma elas se enquadravam no quadro curricular das competências.

| Competências Gerais | Indicadores do desenvolvimento da competência - o aluno é capaz de: |
|---|--|
| (1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano | <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar os assuntos tratados nas aulas para explicar factos reais; • Utilizar, de forma adequada, os métodos de trabalho explorados nas aulas; • Propor soluções para problemas do quotidiano usando o aprendido nas aulas; • Construir argumentos sobre aspectos da vida cultural e social; • Interpretar notícias emanadas dos meios de comunicação social; • Apresentar argumentos aplicando as técnicas de raciocínio aprendidas nas várias áreas de estudo; • Relacionar os assuntos tratados nas várias áreas de estudo; |
| (2) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar | <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar formas diversificadas de comunicação para a apresentação das ideias (texto, cartaz, canção, dança,...); • Apresentar as dúvidas de forma bem estruturada; • Utilizar os meios informáticos para a construção de documentos de apoio ao trabalho escolar; • Utilizar os meios de comunicação social para recolher dados quer para a construção de problemas, quer para a construção de hipóteses ou respostas viáveis; • Recorrer à escrita, ao desenho, ao som e ao movimento para apresentar/representar as suas ideias ou as do seu grupo. |
| (3) Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o pensamento próprio | <ul style="list-style-type: none"> • Ler com autonomia, velocidade e perseverança; • Interpretar o que lê; • Localizar a informação pretendida em qualquer tipo de discurso; • Escrever com correcção, utilizando um discurso próprio; • Resumir um texto; • Integrar no seu discurso, de forma adequada, os termos específicos das várias áreas de estudo; • Utilizar adequadamente o dicionário de sinónimos; • Tomar a iniciativa de ler; • Tomar a iniciativa de escrever contos, canções e poemas. |
| (4) Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação | <ul style="list-style-type: none"> • Ler com a correcção; • Compreender o essencial de um texto simples, breve e claro; • Escrever textos curtos e simples; • Comunicar em situações do quotidiano que exijam troca de informação simples e directa; • Participar numa conversa curta sem ter de a alimentar; • Utilizar os conhecimentos das línguas estrangeiras na resolução de problemas do quotidiano; • Tomar a iniciativa de utilizar as línguas estrangeiras no desenvolvimento de projectos do seu grupo ou da turma. |
| 5) Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados | <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar a observação em contexto real e em meios audiovisuais, em pesquisa documental e informática, para a recolha de informação; • Utilizar fontes adequadas como apoio à descodificação da informação; • Organizar o seu horário de estudo de forma coerente com o seu horário escolar; • Cumprir um horário de estudo adequado ao seu estilo de aprendizagem; • Manter os cadernos diários organizados; • Utilizar os cadernos diários como instrumentos de estudo; • Manter o seu material de estudo organizado; • Tirar apontamentos; • Apresentar as dúvidas e dificuldades; • Manter o seu material de trabalho limpo e em bom estado; • Estudar em casa os assuntos tratados nas várias áreas curriculares; • Fazer os trabalhos de casa; • Apresentar-se nas aulas com todo o material previamente estabelecido; • Ser autónomo na realização das tarefas que lhe são propostas, só recorrendo ao professor ou aos colegas, consoante as regras definidas; • Gerir o tempo de realização das tarefas escolares; • Auto-regular os desempenhos exigidos em cada uma das tarefas realizadas. • Participar reflexivamente nas actividades de auto e hetero-avaliação; • Utilizar os dados de avaliação para confirmar os conceitos abordados; • Utilizar os dados de avaliação para ajustar/reformular os métodos de aprendizagem; |

Quadro 26 (1.ª parte) - Indicadores de apoio ao desenvolvimento das Competências Gerais

| Competências Gerais | Indicadores do desenvolvimento da competência - o aluno é capaz de: |
|--|--|
| (6) Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar fontes de informação pertinentes (em face dos assuntos abordados); • Tratar os dados recolhidos de forma a construir respostas coerentes às questões colocadas e à informação disponível; • Utilizar os meios informáticos de recolha e tratamento de informação; • Recolher e seleccionar informação pertinente em face dos assuntos abordados; • Seleccionar as fontes de informação mais adequadas a cada pesquisa em face do contexto de investigação. |
| 7) Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar os elementos constitutivos das situações problemáticas; • Seleccionar as estratégias mais adequadas à resolução de cada problema colocado; • Fazer a adequação dos métodos abordados nas aulas para a resolução de problemas ao contexto em que se desenvolvem as situações problemáticas colocadas; • Propor soluções viáveis para problemas do quotidiano de acordo com os assuntos tratados nas várias áreas de estudo; • Construir interpretações para factos reais, experiências, textos e imagens; • Estabelecer critérios de forma a tornar eficiente a recolha de dados; • Tratar os dados recolhidos de forma a construir respostas às questões colocadas; • Apresentar argumentos coerentes na crítica a aspectos referenciados pela comunicação social; • Interpretar factos utilizando uma metodologia científica. • Aplicar a metodologia de projecto na análise e resolução de problemas; |
| (8) Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa | <ul style="list-style-type: none"> • Intervir de acordo com as regras definidas; • Ser autónomo na realização das tarefas que lhe são propostas; • Ser assíduo; • Ser pontual; • Respeitar as orientações do regulamento interno da escola; • Cumprir os prazos estabelecidos; • Manter uma atitude de respeito para com as outras pessoas; • Mostrar-se empenhado em melhorar a sua aprendizagem; • Ser responsável pelos seus actos e compromissos; • Seleccionar dados sobre assuntos do seu interesse, por vontade própria |
| (9) Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns | <ul style="list-style-type: none"> • Cooperar com os colegas do grupo na resolução dos problemas que são propostos; • Participa no trabalho de grupo de acordo com as normas estabelecidas; • Não provocar situações conflituais nos grupos de trabalho; • Ter uma atitude mediadora nos grupos de que faz parte; • Cooperar com os colegas do grupo, colocando à disposição dos outros o seu próprio conhecimento; • Participar no grupo de trabalho mantendo uma atitude de procura de soluções para os problemas que vão surgindo no decorrer das tarefas; • Participar em qualquer grupo de trabalho que lhe é proposto; • Ajudar os colegas a resolver problemas que surgem na utilização dos meios informáticos; • Ter em conta a opinião dos outros no sentido de melhorar o seu trabalho pessoal ou de grupo; • Participar activamente nas tarefas de avaliação grupal. |
| 10) Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida | <ul style="list-style-type: none"> • Realizar acções seguindo ritmos e combinação de movimentos; • Utilizar habilidades motoras apropriadas em percursos definidos; • Mobilizar todos os sentidos na percepção do mundo envolvente; • Colaborar com os outros elementos da comunidade educativa no cumprimento de regras de segurança; • Respeitar as regras definidas para cada um dos espaços onde decorrem as actividades lectivas; • Utilizar adequadamente os instrumentos de trabalho (tesoura, régua, compasso,...) nas suas tarefas escolares; • Fazer ilustrações e composições intencionais utilizando técnicas e materiais diversificados; • Argumentar a favor de ter hábitos de vida saudáveis; • Apresentar comportamentos coerentes com o seu discurso. • Ajudar a manter a sua sala de aula ou outros espaços utilizados, em bom estado de limpeza; • Ter atitudes de não desperdício relativamente aos materiais de uso corrente (papel, água, alimentos,...); • Propor a alteração de hábitos de vida, tendo em conta a preservação do ambiente; • Propor soluções viáveis para situações de desequilíbrio ambiental; • Apresentar uma atitude crítica perante factos relacionados com o equilíbrio ambiental, observados ou comentados na escola; • Argumentar coerentemente em favor das suas opções estéticas; • Construir argumentos actualizados e coerentes em face das questões que surgem no campo da saúde, da vida cultural e social; • Criticar, cientificamente, o hábito de fumar, o alcoolismo e a utilização de outras drogas; • Propor-se fazer passar a mensagem dos cuidados de saúde às outras pessoas; |

Quadro 27 (2.ª parte) - Indicadores de apoio ao desenvolvimento das Competências Gerais

Mais tarde serão apresentados outros documentos organizadores do currículo onde se encontra a influência desta *desconstrução* das competências.

É de ter em conta que a listagem de indicadores era para ser tida como um conjunto de orientações que facilitassem o trabalho e que poderia - e deveria - ser adequada a cada um dos contextos de acordo com as necessidades e capacidades dos alunos, mantendo-se, no entanto, um quadro comum à escola.

Um exemplo simples pode ser dado analisando os indicadores da competência “adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados”. O que faz um aluno para que o possamos considerar competente na selecção e uso de métodos e de técnicas adequados às tarefas e ao estudo que tem de realizar? O que nos indica que essa competência está em desenvolvimento ou precisava de ser desenvolvida? Para responder a estas duas questões escolheu-se um conjunto de qualidades que eram aceites pela escola como indicadores do bom desempenho do aluno no trabalho escolar e no estudo autónomo e que, em alguns casos, implicavam a mudança de práticas de ensino para que os alunos encontrassem espaços de oportunidade para se mostrarem e serem acompanhados, caso fosse preciso.

Seguidamente apresentam-se alguns desses indicadores e as implicações da sua escolha como formas de justificar o efectivo uso da competência ou orientar as aprendizagens para que essa aquisição ou desenvolvimento se faça.

- Para a recolha de informação, o aluno deve ser capaz de utilizar a observação em contexto real e em meios audiovisuais, em pesquisa documental e informática - o que implica que o aluno tenha de experimentar a utilização de recursos variados para poder provar como consegue recolher dados pertinentes, baseando-se na observação. A aceitação deste indicador significa que a escola tem de estar equipada com os recursos necessários, que os conselhos de turma têm de ter em conta este indicador na construção do projecto curricular e que os professores não se pode coibir de utilizar as ferramentas tecnológicas de apoio à aprendizagem.

- O aluno deve ser capaz de utilizar fontes adequadas como apoio à descodificação da informação - neste caso as “fontes adequadas” são identificadas pelos professores de acordo com o conhecimento que o aluno possui e o seu desenvolvimento cognitivo, criando as condições para que, depois, os alunos as possam seleccionar e usar. Se uma dessas fontes for um tradutor digital, o professor ou o conselho de turma, tem de saber se o aluno consegue ter acesso a uma rede digital dentro e fora da escola, senão tem de apoiar o estudante a conseguir essa acessibilidade. A discussão dos indicadores trouxe muitas vezes a pergunta: “e se não for possível?”, gerando-se alguma discussão entre o “parecer” e o “ser” e a coragem da escola assumir o “ser” em vez do “parecer”, mostrando uma impossibilidade da gestão dos seus recursos e de negociação

com os recursos da comunidade, o que se constituía como uma falsa imagem. A direcção da escola era muito activa, quer na gestão quer na negociação de novos recursos. Se os professores não os utilizavam tinha a ver com as suas opções em termos de metodologias, conhecimentos a explorar, quer curricularmente, quer profissionalmente.

- O aluno deve ser capaz de organizar o seu horário de estudo de forma coerente com o seu horário escolar - mostrando, neste caso que consegue gerir o tempo e as suas tarefas pessoais, nomeadamente as do tempo livre, organizando as horas que passa na escola, o tempo exigido pelo estudo e as horas de lazer. A análise deste indicador mostrou que era necessário mudar algumas práticas da escola, como era a marcação de trabalhos de casa nos dias em que os alunos tinham aulas de manhã e de tarde e na manhã do dia seguinte. Quando é que os estudantes iam realizar esses trabalhos? Depois de um dia inteiro passado na escola? Como se podia pedir que eles fossem capazes de uma gestão cuidadosa dos seus horários quando os pontos de rotura da lógica se originavam na escola e nos professores? Foi a formulação deste indicador que aumentou, dentro da escola, o debate sobre a utilidade dos trabalhos de casa. Em algumas situações, os pais foram também chamados a participar neste debate.

- O aluno deverá ser capaz de cumprir um horário de estudo adequado ao seu estilo de aprendizagem - o que implica ter um conhecimento profundo das características em que realiza a sua aprendizagem. Para tal, a maior parte dos alunos precisa de ser acompanhado nos processos de aprender a aprender para ganhar a consciência das suas peculiaridades e também para poder experimentar estratégias de estudo diversificadas. Depois, o aluno já pode fazer as suas opções em termos de metodologia, espaço, tempo e recursos. Como se pode compreender, este indicador é uma orientação expressa para o desenvolvimento das áreas curriculares, particularmente, o estudo acompanhado.

- O aluno deverá ser capaz de utilizar os cadernos diários como instrumentos de estudo - este indicador exige que os cadernos diários sejam construídos já com a intenção de serem um recurso e, nesse caso, o professor tem também de lhes dar essa importância, criando condições de aprendizagem e de avaliação em que o caderno diário se torna um instrumento útil, em que o estudante se sinta recompensado por ter sido capaz de o manter actualizado e completo.

- O aluno deve ser capaz de tirar apontamentos - o que implica que os professores criem situações para que o aluno aprenda a tirar apontamentos como forma de apoiar a recolha de situações e, depois, os possa utilizar de forma útil, com sentido.

- O aluno deverá ser capaz de auto-regular os desempenhos exigidos em cada uma das tarefas realizadas, participar reflexivamente nas actividades de auto e de hetero-avaliação, utilizar os dados de avaliação para confirmar os conceitos abordados e para ajustar e reformular os métodos de aprendizagem - estes quatro indicadores mostram como o estudante consegue gerir o seu comportamento em face da reflexão avaliativa e correspondem a um nível complexo da manifestação da competência porque implica um profundo conhecimento sobre si e sobre as tarefas de aprender.

Mais uma vez o aluno tem de encontrar no espaço lectivo condições para aprender a avaliar-se e a aprender com a avaliação.

A definição dos indicadores transformou-se numa tarefa lenta e bastante complexa porque cada uma das ideias foi analisada profundamente tendo em conta de que forma podia, realmente, representar um passo no desenvolvimento da competência. Usávamos como padrão os alunos do 2º e do 3º ciclos. Considerámos que existiam diferenças, que o perfil do 9.º ano tinha de ser muito mais exigente do que o do 5.º ano mas que, nesta fase inicial de experimentar um currículo por competências, deveriam ser os conselhos de turma a seleccionar os indicadores que melhor se ajustassem aos seus alunos específicos. Desta forma a listagem global compunha um documento orientador para a escola mas suficientemente dinâmico para poder ser enriquecido e adequado aos alunos. Outro cuidado que foi tido na identificação dos indicadores foi a sua coerência com as finalidades e as metas definidas pela escola e com os recursos disponíveis. Também se analisaram as necessidades de formação do corpo docente para dar resposta às exigências do desenvolvimento de competências. Temas como “avaliação de competências”, “utilização das tecnologias de informação e comunicação como ferramentas de ensino e de aprendizagem” e “diferenciação pedagógica” foram propostos para fazerem parte do plano de formação da escola.

O grupo de acompanhamento do PCE preocupou-se, também, em perceber de que forma esses indicadores se podiam constituir como núcleos de reflexão sobre as práticas usuais dos professores e gerarem alguma insatisfação que fosse percursora da inovação. Esperava-se, ainda, que os professores, com a reflexão e a experiência, aperfeiçoassem a lista de indicadores, tornando-a ideal.

A *desconstrução* das competências gerais através das listagens de *indicadores de competência* foi um exercício que permitiu compreender a dinâmica do desenvolvimento do novo currículo nacional e criar outros pontos de dúvida como, por exemplo, a definição de níveis de desenvolvimento em cada competência.

Para se compreender melhor a que se refere o problema atrás enunciado poderá ser utilizado, como exemplo, um dos indicadores da competência anteriormente “desconstruída”, mostran-

do, de forma simples, o que está intrínseco ao indicador “o aluno deverá ser capaz de gerir o tempo de realização das tarefas”. A Figura 26 pretende representar o comportamento dos alunos de uma turma quanto a este indicador, mostrando diferentes níveis de desenvolvimento.

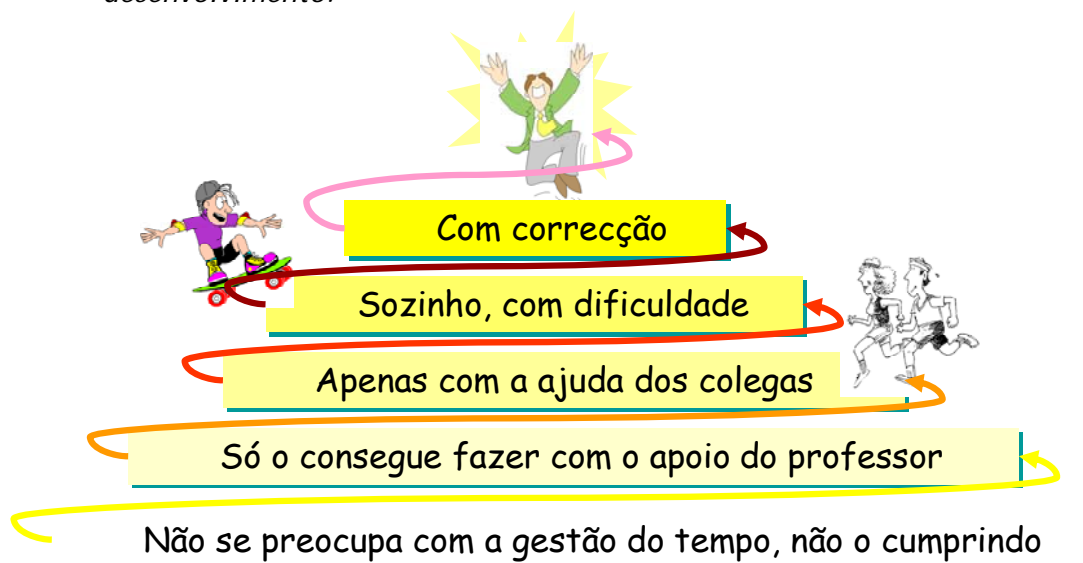


Figura 26 - Níveis de desenvolvimento do indicador “O aluno é capaz de cumprir o tempo das tarefas”

Assim, começando pela base da pirâmide:

- há alunos que não cumprem o tempo da tarefa, muitos deles não se preocupando sequer em fazê-lo;
- há alunos que para cumprirem o tempo da tarefa precisam do apoio do professor servindo de mediador entre o tempo de realização das várias etapas e o tempo total previsto para a tarefa;
- há alunos que já não precisam da segurança que lhes é dada pelo professor mas necessitam do apoio dos colegas, orientando o ritmo do seu trabalho pelo ritmo que é seguido por colegas próximos de si;
- há ainda alunos que conseguem fazer a gestão do tempo mas precisam de utilizar alguns recursos, alguns sinais que reconhecem como orientadores do tempo;
- por fim, existem alunos que cumprem os prazos sem qualquer dificuldade.

Repare-se que para cada um destes exemplos o professor tem de actuar de forma diferente e que cada um destes níveis corresponde a diferentes estádios na apropriação da competência.

Ainda no âmbito da definição de níveis de desenvolvimento, elaboraram-se outros quadros de reflexão, como exemplos possíveis dos retratos que se podiam obter do desempenho dos alunos. Tal como as listagens de indicadores esses quadros foram construídos e divulgados como formas de despoletar o debate, a discussão e a transformação.

Um desses cenários apresenta-se no Quadro que se segue.

| Competência Geral | CrITÉRIOS de desenvolvimento | Descrição | NÍVEIS |
|--|--|--|--------|
| Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas aos objectivos visados | Uso da avaliação | Auto-regula os desempenhos exigidos em cada uma das tarefas realizadas. Participa reflexivamente nas actividades de auto e hetero-avaliação. Utiliza os dados de avaliação para ajustar / reformular os métodos e aprendizagem | V |
| | Utilização de ferramentas de trabalho (observação, registo, fontes de informação) | Tira apontamentos. Utiliza a observação em contexto real e em diversos meios audiovisuais para pesquisa documental e informática, para a recolha de informação. Utiliza fontes adequadas com o apoio à descodificação da informação. | IV |
| | Gestão dos recursos essenciais (material, tempo, professor como fonte de informação) para a realização das tarefas | É autónomo na realização das tarefas que lhe são propostas, só recorrendo ao professor ou aos colegas, consoante as regras definidas. Gere o tempo de realização das tarefas escolares. Cumprir um horário de estudo adequado ao seu estilo de aprendizagem. Apresenta-se nas aulas com todo o material previamente estabelecido. | III |
| | | Apresenta dúvidas e dificuldades com pouca clareza. Mantém o material de trabalho limpo e em bom estado, mas utiliza-o de forma inadequada como instrumento de estudo (é exemplo o caderno diário). Tem dificuldades em cumprir um horário de estudo adequado ao seu estilo de aprendizagem | II |
| | | Não tem consciência de qualquer estratégia pessoal de estudo e de trabalho. Não organiza o seu horário de estudo de forma coerente com o seu horário escolar. Não mantém os cadernos diários organizados. Apresenta-se nas aulas sem o material necessário | I |

Quadro 28 - Um dos cenários possíveis do desenvolvimento de uma das competências do currículo nacional

A escolha dos cinco níveis de desenvolvimento não teve como intenção fazer uma correspondência directa com os níveis utilizados para a classificação dos alunos no final do período lectivo embora, com alguma razão, todos o tivessem considerado. No entanto não podia ser feita essa extrapolação porque a identificação de um nível de desenvolvimento relativamente a uma única competência não seria suficiente para definir a classificação do aluno.

Outra razão porque surge este cenário é para mostrar como os professores tentavam resolver os problemas através de configurações familiares, procurando a segurança nos discursos conhecidos

por entre todas as mudanças que se estavam a viver. Repare-se que cada um dos níveis apresentados para a competência é semelhante aos registos que se faziam, antes da Gestão Flexível do Currículo, nos impressos de final de período que serviam para comunicarem aos pais os resultados obtidos por cada um dos alunos. No entanto, apesar dessa parecença, cada um dos níveis representa-se com um texto próprio. O “ser competente” começa a observar-se no 3.º nível. Os níveis inferiores serviam para estabelecer os aspectos em que o aluno teria de trabalhar para adquirir a competência.

Este trabalho foi realizado por um grupo mais restrito de professores, tendo estado, também, envolvido um dos elementos da equipa da Universidade do Minho que acompanhava a escola na Gestão Flexível do Currículo.

Todos estes movimentos dos professores em torno da compreensão das dinâmicas de desenvolvimento curricular onde se inserem os processos avaliativos são exemplos das tentativas de construção da inteligência colectiva de pequenos grupos e depois de grupos maiores. À medida que se recolhem os dados para a construção do projecto curricular usam-se as várias dimensões da inteligência. O mesmo se passa enquanto se estrutura a avaliação respeitando as condições da inovação.

Neste trabalho de *desconstruir* as competências para voltar a construí-las com o novo significado atribuído pela interpretação feita à luz das características do contexto, encontram-se marcas das manifestações da *Inteligência Colectiva Escolar*, quer na construção de conhecimento colectivo – a identificação de indicadores e de níveis de desenvolvimento para esses indicadores e do desenho de cenários de desenvolvimento para as competências gerais – quer no uso desse conhecimento para a resolução de outros problemas que a escola estava a enfrentar.

Um desses problemas foi a definição dos critérios de avaliação para a escola num quadro de desenvolvimento de competências.

A necessidade de definir critérios de avaliação em diferentes dimensões da organização curricular, referindo-se quer à escola, como um todo, quer a cada turma e a cada aluno especificamente, referindo-se ao projecto de escola e aos projectos de turma, e reportando-se sempre a um leque de competências essenciais, umas gerais, transversais, com visualização em todas as áreas curriculares, outras específicas, com leitura em cada área disciplinar, levou os professores a questionarem se o que consideravam critérios de avaliação, antes da Gestão Flexível do Currículo, eram realmente critérios de

avaliação e, se a metodologia utilizada para a sua definição servia para ser aplicada no momento actual.

Cada grupo disciplinar, cada conselho de turma, teve como incumbência encontrar os critérios de avaliação que servissem a esse grupo e que pudessem também servir a toda escola, pela sua transversalidade e generalidade. Essas opiniões seriam depois analisadas e tentar-se-ia identificar a visão geral da escola. No entanto esta tentativa resultou numa amálgama de respostas de síntese difícil.

A realidade apontada por um dos participantes no Fórum do Departamento do Ensino Básico¹⁰¹ é o retrato do que aconteceu na escola:

Verifica-se que, em diferentes escolas (e, até, na mesma escola, nos diferentes departamentos!) há acepções completamente diferentes do conceito de "critérios de avaliação" ... Um(a)s estabelecem que definir critérios de avaliação é atribuir cotas de participação e importância aos vários objectivos e domínios da aprendizagem, impondo, por exemplo, 10% para atitudes, 40% para capacidades e 50% para conhecimentos; outras, já aderentes à "avaliação numa organização curricular centrada no desenvolvimento de competências", mas muito preocupadas com os números, ditam a% para a competência A, b% para a competência B e c% para a competência C e ainda ficam ansiosíssimas com os arredondamentos, no caso de entenderem que as 3 (neste caso) competências têm o mesmo PESO; outras aplicam e tomam como seu, pouco mais ou menos, o referido no despacho de avaliação; outras atiram para os conselhos de turma a responsabilidade de definirem, nos *pcts*, os critérios (que critérios?) de avaliação; outras fazem (con)fundir critérios com competências e já está; outras entram em grandes considerações sobre critérios de classificação, critérios de progressão e critérios de avaliação propriamente ditos e ficamos na mesma; outras estão mais preocupadas com os instrumentos de avaliação e dizem que para os testes vão t% e que têm de ser informados com satisfaz ou não satisfaz; outras fazem uma mistura disto tudo e algo mais, filtrado aqui e acolá; outras... (Carvalho, 2002)

Então, como ultrapassar esta diversidade de conceitos e de visões avaliativas? O grupo de acompanhamento do PCE juntou-se aos coordenadores dos directores de turma e ao presidente do conselho pedagógico e, em conjunto, construíram um documento para ser analisado por todos os professores e pela associação de pais. A partir das suas sugestões então seria construída uma versão final.

¹⁰¹ O Fórum do Departamento de Educação Básica já não se encontra *on line* e, por isso, não é possível aceder à informação que lá se encontrava disponível.

A elaboração desse documento teve em conta uma série de preocupações:

- a integração das perspectivas apresentadas pelos grupos pedagógicos, desde que fossem compatíveis com a perspectiva da reorganização curricular;
- a simplicidade na apresentação dos critérios de forma a poderem ser compreendidos por qualquer um dos intervenientes no processo educativo, professores, alunos, encarregados de educação e outros parceiros;
- a chamada de atenção para as novidades que surgiram na legislação sobre avaliação;
- o encontro de alguma coerência entre o que se fazia na escola antes da reorganização curricular e as novas orientações, isto é, aproveitar o discurso pedagógico utilizado pelos professores ao longo da sua vida profissional, alterando nas situações de incompatibilidade mas não introduzindo processos e linguagens tão diferentes que levasse a maior parte dos intervenientes a se sentirem num mundo estranho e irreal.

Todas as preocupações surgiram pela ideia de que a mudança da escola se torna possível através de processos lentos que implicam experimentar, reflectir sobre os resultados e, pouco a pouco, introduzir alterações, aproximando-se de um ideal. Assim não se pretendia construir esse documento ideal mas sim conseguir um conjunto de orientações que levassem a escola, mais uma vez e em coerência com os momentos anteriores, a reflectir sobre os processos de ensino e de aprendizagem e a procurarem aproximá-los do que seria mais eficiente e útil.

Para a definição dos critérios de avaliação, para além de se utilizarem as opiniões dos vários grupos pedagógicos da escola, também se tiveram em conta as orientações do Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação, divulgadas através dos registos no Fórum¹⁰². Essa informação começa por referir que são as competências definidas por ciclo de escolaridade que constituem as principais referências nos processos de avaliação dos alunos e que o reconhecimento do sucesso é representado pela demonstração desse conjunto de competências. Araújo (2002) refere:

¹⁰² Este esclarecimento foi colocado no Fórum do Departamento de Educação Básica em 12 de Novembro de 2002, como resposta às dúvidas colocadas por variados professores. Como já foi referido este endereço já não está acessível.

Sendo as competências o objecto da nossa avaliação, e como cada uma delas constitui uma unidade que envolve capacidades, conhecimentos e atitudes, não se podem dissociar. Daí que, definir critérios de avaliação desagregando a competência (que não se pode dissociar) em capacidades, atitudes, etc. e atribuindo-lhe um “peso”, não é ... a forma correcta de estabelecer critérios de avaliação. Da mesma forma, atribuir “pesos” aos instrumentos de avaliação também não faz muito sentido uma vez que a mesma competência pode ser observada utilizando diversos instrumentos, devendo estes ser consentâneos com o tipo de actividade proporcionada para a demonstração dessa determinada competência.

Nesse registo Araújo define critério como “regras de qualificação” dos alunos nas actividades seleccionadas para a demonstração das competências e sugere etapas para a sua definição:

1º - Definição de conceitos - Esta etapa é muito importante. É necessário que todos pensem o mesmo quando se referem a uma determinada coisa. Assim, em conjunto, temos de reflectir e definir conceitos como: avaliação, critérios, indicadores, competência, etc.

2º - Antes de estabelecer critérios de avaliação há que determinar a finalidade e o tipo de decisão que se pretende tomar ao utilizar essa referência.

3º - Ao definir critérios de avaliação, temos de ter em linha de conta que estamos a estabelecer referências que vão permitir a todos (professores, alunos e encarregados de educação) interpretar e identificar o “sucesso” do aluno.

4º - Decorrente do ponto anterior, os critérios devem ser estabelecidos com base em competências (concretizadas em função de um ou vários desempenhos, em uma ou várias situações concretas) e descritos de uma forma clara, transparente e perceptível para todos os intervenientes.

As sugestões entregues pelos vários grupos pedagógicos mostraram-nos que não havia consenso no significado do conceito de critério. Também compreendemos que, em muitos grupos, não se estabeleceu uma relação intrínseca entre as competências que os alunos teriam de desenvolver e a definição dos critérios de avaliação. Vários grupos propunham como critérios gerais de avaliação, a “assiduidade”, a “participação”, a “elaboração de trabalhos de casa”, a “atenção” e outras situações que eram já utilizadas como critérios antes da Gestão Flexível do Currículo.

Na reunião em que apreciámos as várias propostas fizemos o exercício de relacionar as sugestões dos grupos e os indicadores das competências para compreender se realmente existia uma correspondência directa e completa. Não existia. Quase todos os “critérios” apontados se centravam numa ou em duas das competências gerais, definindo um campo avaliativo muito pobre.

Ficámos com um problema para resolver: o grupo que iria apenas transformar as ideias particulares de cada grupo pedagógico numa proposta colectiva, passou a ter de fazer todo o trabalho.

O que nos preocupou foi a aceitação que o produto dessa equipa teria, já que não representava a escola. Também nos preocupou pensar que, na generalidade, a ideia de um currículo por competências, apesar de todos os esforços, ainda não tinha sido interiorizada de forma a marcar todas as acções escolares. Como é que os professores organizavam as experiências de aprendizagem capazes de levar à manifestação das competências pelos alunos e, depois, não eram capazes de sugerir os critérios para a sustentação da sua avaliação? O que se passava? Ensinar e avaliar eram considerados processos diferentes, dissociados? A avaliação feita pelo professor não precisava de critérios? A necessidade de definir critérios era apenas um exercício burocrático?

Outro problema com que nos deparámos foi a necessidade da construção de um registo que informasse os pais e encarregados de educação de quais os critérios de avaliação que iam ser utilizados pela escola. Precisávamos de construir um texto que fosse, simultaneamente, simples e rigoroso.

Ocupámos várias sessões de trabalho para conseguirmos construir um documento com estas características. Foi dos trabalhos mais demorados e difíceis de realizar porque estávamos sempre preocupados com a visão e a vontade da escola. Mas também foi difícil porque dentro do nosso grupo existiam diferentes concepções de “avaliação” e de “critério” e tal como Araújo (Fórum, 2002) recomendou foi necessário começar por debater conceitos. O documento que conseguimos construir foi analisado por todos os grupos da escola e, depois, foi aprovado pelo conselho pedagógico. No entanto, nenhum de nós se sentiu satisfeito e seguro com o resultado.

O documento resultante era mais do que a definição de critérios. Conjugava um conjunto de informações sobre avaliação que pretendia tornar os processos mais coerentes e harmoniosos com o quadro educativa da Gestão Flexível do Currículo ou da Reorganização Curricular e, realmente, justificar as opções feitas.

O documento que intitulámos como “Critérios de Avaliação da Escola” reuniu todas as informações e decisões que nos pareceram essenciais para sustentar e organizar o processo de avaliação das aprendizagens em qualquer ano de escolaridade e em qualquer área curricular. Começava logo por referir alguns dados legislativos:

A avaliação constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificadora das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico (Decreto-lei n.º 6/2001, artigo 12.º, ponto 1).

A avaliação incide sobre as aprendizagens e competências definidas no currículo nacional para as diversas áreas e disciplinas, de cada ciclo, considerando a concretização das mesmas no projecto curricular de escola e no projecto curricular de turma, por ano de escolaridade. (Despacho Normativo n.º 30/2001, ponto 4).

Em seguida, eram referidas as decisões tomadas pela escola, começando pelos aspectos relativos à recolha de dados de avaliação:

A avaliação incidirá em cinco áreas transversais onde se integram as competências gerais definidas no Currículo Nacional:

- Procura e Tratamento da Informação;
- Métodos de Trabalho e de Estudo;
- Comunicação;
- Resolução de Problemas;
- Relacionamento Interpessoal e de Grupo.

Os dados para a avaliação dos alunos são recolhidos:

- continuamente, ao longo dos processos de aprendizagem, estruturando-se na autonomia e responsabilidade como o aluno resolve as tarefas que lhe são propostas,
- utilizando/aplicando os assuntos e os métodos estudados,
- comunicando as suas ideias,
- relacionando-se com os outros (colegas, professores e demais intervenientes na comunidade escolar),
- resolvendo problemas,
- na realização de tarefas avaliativas (fichas, testes, provas de desempenho,...), em momentos previamente definidos,
- nos resultados da auto e hetero-avaliação.

Agora, enquanto faço esta descrição, afastada que estou do tempo, do lugar e das pessoas, identifico que neste momento, quando ainda se referem as condições para a recolha de dados, já estão a ser definidos critérios de avaliação: a autonomia, a responsabilidade, a relação com os outros e a mobilização e o uso do conhecimento.

A chamada de atenção para os momentos e os instrumentos avaliativos de recolha de dados (fichas, testes, provas de desempenho,...) foi uma forma de satisfazer professores e encarregados de educação, mostrando que a inovação não implicava o desaparecimento desses instrumentos, completamente inseridos nas rotinas de avaliação, mas implicava a utilização de outros que melhor se adequassem aos dados que se pretendiam recolher.

O documento “Critérios de Avaliação da Escola” definia também os efeitos da recolha dos dados avaliativos:

1. orientar / ajustar os processos de ensino aos estilos de aprendizagem dos alunos através da reformulação sistemática do Projecto Curricular de Turma;
2. orientar os processos de aprendizagem dos alunos promovendo o seu ajuste individual;
3. informar os Encarregados de Educação e outros intervenientes do processo educativo, com a intenção de promover a colaboração Escola-Família na resolução de problemas e na melhoria do sucesso dos alunos;
4. permitir a avaliação sumativa no final de cada período e no final do ano lectivo;

5. permitir a decisão do conselho de turma quanto à progressão do aluno para o ano lectivo seguinte.

Finalmente, depois dessa introdução, o documento apresentava os *critérios de avaliação sumativa*, isto é, as regras que permitiam apreciar a qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos, no final de cada etapa curricular, de acordo com o desenvolvimento do seu projecto:

A avaliação estrutura-se na forma como os alunos se apresentam relativamente ao desenvolvimento de um leque de competências essenciais definido como currículo nacional.

Cada competência geral desdobra-se num conjunto de indicadores que esboçam o perfil terminal de ciclo de escolaridade. Esses indicadores têm uma leitura específica em cada uma das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. ... Tendo em conta a especificidade de cada turma espelhada no seu Projecto Curricular de Turma, o documento “Operacionalização Individual” deverá ser adaptado de forma a corresponder de forma mais concreta aos processos avaliativos de cada turma.

A avaliação sumativa de final de período, feita pela atribuição de classificações, através de uma escala de níveis de 1 a 5, estrutura-se nos seguintes critérios gerais:

Nível 1 - o aluno não apresenta qualquer evolução no desenvolvimento de competências, estando muito aquém do perfil definido para o seu ciclo de escolaridade;

Nível 2 - na generalidade dos casos, o aluno não é capaz de....¹⁰³

Nível 3 - na generalidade dos casos, o aluno tem dificuldades que consegue vencer com o apoio do professor ou dos colegas, sendo capaz de...

Nível 4 - na generalidade dos casos, com alguma facilidade, o aluno é capaz de....

Nível 5 - na generalidade dos casos e com muita facilidade, o aluno é capaz de...

Casos que não se enquadrem nestes critérios serão analisados pelo conselho de turma.

O texto “Critérios de Avaliação de Escola” apresentava ainda os critérios gerais para a atribuição da menção qualitativa nas áreas curriculares não disciplinares que se regiam pela mesma linha processual e decisória das outras áreas.

Outro aspecto que mereceu a atenção de toda a escola e que levou a vários encontros, particularmente dos directores e turma e do conselho pedagógico, foi a tomada de decisão sobre quais os critérios de progressão que deviam ser seguidos pela escola, isto é, quando é que um aluno estava em condições de transitar para o ano

¹⁰³ Cada uma destas frases deverá ser completada com os indicadores referidos no documento “Operacionalização individual” que se sustenta no quadro dos “Indicadores de apoio ao desenvolvimento das competências gerais” adaptado para cada área curricular.

seguinte.

O problema estava na possibilidade criada pela legislação de ser a escola a criar as suas próprias regras e a incapacidade que os professores apresentavam em definir a qualidade de “repetente”, isto é, que competências (ou níveis de competências) devia apresentar o aluno para ter de repetir o ano de escolaridade e em quantas disciplinas isso podia acontecer, ou como diziam os professores, alunos e encarregados de educação, “com quantos níveis negativos se reprovava”.

Só as pessoas que já experimentaram as reuniões em que se debatem problemas deste tipo são capazes de saber do que estou a falar, compreendem a sensação de vazio que toma conta de nós quando a reunião tem de terminar sem que se tivesse chegado a nenhuma decisão.

As grandes discussões dão-se entre os professores que não valorizam a retenção e, por isso, só a aceitam em situações completamente claras da incapacidade do aluno em aprender, e os professores que, resguardando-se nas exigências do rigor nos processos de ensino, consideram que os alunos devem ser retidos quando mostram dificuldades a Língua Portuguesa e a Matemática. É questionada a validade das reprovações no desenvolvimento das crianças e dos jovens, são partilhadas histórias de vida que ora derrotam uma das facções, ora derrotam a outra e, se são tomadas decisões, tem apenas a ver com a energia de cada um dos grupos, porque ninguém sai convencido dos argumentos do outro lado.

Esta discussão repetiu-se ano após ano e foram feitos pequenos ajustamentos, procurando-se alguns equilíbrios. Um deles correspondeu à mudança do tema de “critérios de retenção” para “critérios de progressão”. No entanto, a valorização de uma visão optimista e de incentivo foi considerada, por vários professores, como um pretensiosismo desnecessário porque, se uns alunos transitavam, outros teriam de ser retidos e o problema não era a retenção mas as causas que faziam com que o aluno não aprendesse como seria desejável. Segundo esses professores a escola perdia muito tempo e energia a tomar decisões organizativas - como discutir se devia ser utilizada a palavra “retenção” ou a palavra “progressão” - e colocavam em segundo plano os verdadeiros problemas que estavam no ensino e na aprendizagem.

Exactamente por causa dos conflitos e das opiniões contrárias que se sentiram nesta tomada de decisão, optou-se, mais uma vez, por enquadrar as orientações criadas para a escola com informações que mostrassem a sua lógica, especialmente porque o documento construído era também para ser divulgado junto dos pais e de outros parceiros educativos que não deviam estar tão informados das orientações legais como estavam os professores.

Segue-se mais um extracto do documento “Critérios de Avaliação da Escola”:

O Despacho Normativo n.º 30 / 2001 reforça o carácter formativo da avaliação e a valorização de uma lógica de ciclo.

A lei, nos anos não terminais de ciclo, entende a decisão de progressão do aluno ao ano de escolaridade seguinte como uma decisão pedagógica que deverá ser tomada pelo conselho de turma, sempre que o nível de desenvolvimento demonstrado relativamente às competências consideradas no Projecto Curricular de Turma permitem alcançar o referencial indicado no currículo nacional para o final de ciclo (ponto 36b do Despacho 30/2001). A lei não aponta qualquer número de negativas como limite à possibilidade de progressão, referindo que a decisão deverá ser tomada pelo conselho de turma.

Sendo assim, cada conselho de turma, para tomar as suas decisões sobre a progressão dos alunos, deve ter como referencial, atendendo sempre aos progressos dos alunos:

- as competências consideradas no desenvolvimento do Projecto Curricular de Turma

- os domínios da transversalidade (Dec. Lei 6/2001).

Sempre que o conselho de turma decidir a progressão de um aluno, independentemente do número de negativas, o faça por maioria, não havendo lugar a abstenções, devendo ficar em acta o registo da discussão ocorrida com a argumentação que conduziu à decisão do conselho de turma.

Nos anos *não terminais* de ciclo considera-se que a progressão de um aluno a quem é atribuído mais de quatro níveis inferiores a três é considerada uma situação excepcional, devendo o conselho de turma, quando assim o decidir, registar em acta todos os argumentos que justificaram a decisão que deverá ser tomada por maioria de professores, revendo a atribuição de níveis inferiores a três de forma a que o resultado global seja concordante com a decisão tomada.

Nos anos terminais de ciclo, nas situações de retenção motivada por duas disciplinas em que uma é Língua Portuguesa, recomenda-se que o conselho de turma analise bem a situação do aluno atendendo sempre aos progressos revelados e tendo como referencial as competências consideradas no desenvolvimento do Projecto Curricular de Turma e os domínios da transversalidade.

Este registo surgiu depois da intensa pressão exercida por parte dos professores. O conselho pedagógico passou muito tempo a analisar a situação e a definir a sua posição que, por um lado, desse alguma segurança aos professores e por outro não impedisse os conselhos de turma de tomarem as suas próprias decisões. Como se pode ver, o documento apenas aconselha uma reflexão mais cuidada nos casos que identifica como sendo mais delicados e cria linhas de coerência. Este cuidado foi, assim, uma medida de política educativa que valorizou o conselho de turma como núcleo de decisão e de desenvolvimento curricular.

Contrariamente ao que se pensava, esta valorização do conselho de turma não deu segurança aos professores. De acordo com muitas opiniões recolhidas na fase anterior às reuniões de avaliação os professores teriam preferido que o conselho pedagógico ou o

conselho executivo tivessem formulado balizas muito objectivas, como por exemplo, “os alunos são retidos com três negativas”. Mesmo que não concordassem com as regras sentiam que assim haveria alguma justiça na tomada de decisões porque alunos em situações semelhantes mas pertencentes a conselhos de turma diferentes teriam as mesmas oportunidades. Este pensamento continuava a basear-se na uniformidade e numa concepção de avaliação que não respeitava os percursos diferenciados.

No Quadro 29 estão registados os critérios gerais de avaliação definidos para a escola. Estes critérios, a listagem de indicadores que descrevem cada competência e as orientações do documento “ Critérios de Avaliação da Escola” constituíram o esquema orientador da avaliação na Escola da Torre.

| CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO | |
|--|---|
| DIMENSÕES DA TRANS- VERSALIDADE | (a avaliação refere-se à forma como o aluno é competente na ...) |
| Procura e Tratamento da Informação | <ul style="list-style-type: none"> - Selecção de Fontes de Informação - Recolha de Informação - Organização da Informação - Mobilização de saberes disciplinares - Mobilização de saberes interdisciplinares |
| Métodos de Trabalho e de Estudo | <ul style="list-style-type: none"> - Organização dos materiais de estudo - Organização do trabalho de aula - Organização do estudo - Cumprimento das tarefas escolares - Aplicação de métodos relativos a cada área disciplinar - Aplicação interdisciplinar de métodos de trabalho - Prática de autoavaliação - Reajustamento da aprendizagem - Cumprimento de regras |
| Comunicação | <ul style="list-style-type: none"> - Comunicação oral - Comunicação escrita - Diversificação de formas de comunicação - Adequação às tarefas - Interacção |
| Resolução de problemas | <ul style="list-style-type: none"> - Observação e interpretação do real - Identificação de situações problemáticas - Utilização de métodos de resolução de problemas - Adequação das respostas - Divulgação de resultados |
| Relacionamento interpessoal e de grupo | <ul style="list-style-type: none"> - Participação em actividades colectivas - Participação em trabalhos de grupo - Prática da hetero-avaliação - Cooperação |

Quadro 29 - Critérios Gerais de Avaliação

É de atender que, perante este quadro, pretendia-se que, em cada área curricular se estabelecesse um quadro de referência próprio para cada

ano ou ciclo de escolaridade. Da mesma maneira, de acordo com as decisões tomadas no projecto curricular de turma e tendo em conta os critérios gerais de avaliação da escola e os critérios definidos para cada área curricular, o conselho de turma devia seleccionar as dimensões da avaliação a privilegiar em cada período ou ano lectivo, assim como os níveis de desenvolvimento correspondentes.

Uma outra situação problemática que a escola viveu foi o registo dos dados referentes à avaliação final de período num impresso que correspondia a uma aplicação informática.

Para fazer esse preenchimento foi necessário escolher frases que valorassem cada um dos critérios, constituindo-se como indicadores muito simples do desempenho do aluno. Essas frases eram introduzidas no programa e, na altura da avaliação, cada professor, munido do seu código pessoal, acedia à ficha de registo e apenas tinha de escolher as frases que caracterizavam o desempenho desse aluno na sua área. O processo tinha-se tornado muito rápido e fácil e as pessoas do conselho executivo mostravam-se orgulhosas dessa inovação. Consideravam que os professores podiam gastar o precioso tempo das reuniões de avaliação a debaterem a aprendizagem dos alunos em vez de preencherem e reverem impressos.

Apesar de todos considerarem que as aplicações informáticas ao serviço do preenchimento dos impressos era uma medida inteligente, a ideia de que bastava escolher - "clicar" - em frases previamente decididas, envolveu uma enorme discussão entre os professores mas, desta vez, foi possível encontrar uma solução que satisfizesse todos os pontos de vista colocados em jogo.

A análise deste processo foi bastante longa porque envolveu várias reuniões dos departamentos curriculares, de coordenação dos directores de turma e, naturalmente do grupo de acompanhamento do PCE e do conselho pedagógico. A questão estava na frieza das frases e da ligeireza do método que não se coadunava com a ideologia presente na Reorganização Curricular.

De acordo com este ponto de vista, os técnicos informáticos introduziram uma variável que permitia que qualquer professor, em vez de escolher a frase previamente colocada no arquivo, pudesse escrever o que considerava mais adequado para cada um dos seus alunos. Esta decisão levou a mais horas de trabalho por parte dos técnicos mas também dos professores que mediavam a utilização da aplicação e que se tinham de manter disponíveis ao longo de todo o tempo das reuniões de avaliação, para o caso de alguém ter dúvidas no preenchimento das fichas virtuais.

A verdade é que, apesar da discussão e da criação de uma

medida que anulava as razões do descontentamento, ninguém a utilizou, isto é, ninguém recorreu à possibilidade de escrever uma frase que correspondesse apenas aquele aluno. Em todos os casos bastaram alguns “cliques” para definir o que os alunos tinham sido capazes de fazer em cada área curricular.

As opções valorativas relativamente a cada um dos critérios também foram muito discutidas. Cada um dos professores dos grupos em que estive envolvida com esta tarefa (grupo de acompanhamento do PCE, Coordenação dos Directores de Turma e Departamento das Ciências) pretendiam englobar em três ou quatro frases, o retrato de todos os seus alunos. A discussão de termos e valores foi essencial para clarificar cada um dos critérios relativamente aos comportamentos que se esperava que englobassem. Assim, por exemplo, quanto ao critério “cooperação”, escolheu-se como podendo representar qualquer aluno de qualquer turma, as frases:

- *Organiza e dinamiza as actividades cooperativas de aprendizagem*

- *Participa cooperativamente nas actividades de grupo*
- *Tem dificuldade em cooperar com os outros*
- *Não coopera nas actividades de grupo*

Para o critério “participação”, escolheu-se apenas:

- *Participa nas actividades propostas*
- *Recusa-se a realizar as actividades*

Os professores consideravam muito difícil definir o que era ser “muito” ou “pouco” participativo porque não só dependia das tarefas como da personalidade de cada um dos alunos. E por isso optaram por serem lacónicos.

O mesmo se passou com a “assiduidade”, tendo sido valorada apenas em “é assíduo” e “não é assíduo”.

Quanto à “avaliação” foram seleccionados quatro indicadores:

- *Revela uma boa capacidade de auto e hetero-avaliação*
- *Revela uma boa capacidade de auto-avaliação*
- *Revela dificuldade na auto e na hetero-avaliação*
- *Tem capacidade para reajustar os seus comportamentos.*

Considerou-se que os três primeiros indicadores não eram claros. O que um professor entendia por “revela uma boa capacidade de auto e de hetero-avaliação” podia não ser o mesmo para outro professor mas, se se baseassem no documento “Indicadores para o desenvolvimento das competências gerais” talvez fosse mais fácil organizar as ideias¹⁰⁴ e ajustar os indicadores ao desenvolvimento de cada turma e de cada aluno.

Para se perceber melhor a análise que foi desenvolvida em torno deste conjunto de critérios, pode ser dado o exemplo do “espírito de iniciativa” considerado na área de projecto. Entendeu-se que, neste caso, e tendo em atenção que as experiências

¹⁰⁴ No documento “Indicadores para o desenvolvimento das competências gerais”, a justificação para a capacidade de avaliar são “avaliar a adequabilidade dos processos de aprendizagem utilizados”, “auto-regular os desempenhos exigidos em cada uma das tarefas realizadas”, “participar reflexivamente nas actividades de auto e hetero-avaliação”, “utilizar os dados de avaliação para confirmar os conceitos abordados” e “utilizar os dados de avaliação para ajustar/reformular os métodos de aprendizagem”.

anteriores e a personalidade do aluno podiam influenciar o seu comportamento, os indicadores não deveriam contemplar se o aluno “tinha ou não capacidade de iniciativa” mas sim, se face a um diagnóstico inicial, os alunos “desenvolviam essa capacidade”. Pensou-se que, desta forma, a avaliação poderia ser mais justa, não partindo de capacidades já desenvolvidas, mas baseando-se no processo de desenvolvimento.

Para o critério “tratamento da informação” foram seleccionados indicadores relacionados com as três dimensões do trabalho, como são, a utilização de fontes, a organização da informação e a mobilização de saberes escolares, apenas justapondo o “ser capaz” ou o “não ser capaz” de o fazer:

- Selecciona informação a partir de fontes diversificadas.*
- Não utiliza fontes diversificadas de informação.*
- Organiza de modo adequado a informação recolhida.*
- Tem dificuldades a organizar a informação.*
- Trata a informação em função dos problemas.*
- Utiliza os saberes das outras áreas curriculares.*
- Tem dificuldade em utilizar os saberes de outras áreas.*

Nesta tarefa de selecção e descodificação dos critérios a ter em conta na avaliação sentiu-se o conflito entre a uniformidade e a autonomia. Por um lado os professores gostariam de que tudo fosse claro e possível de ser utilizado por todos, da mesma maneira, com a mesma interpretação, a mesma imagem. Por outro lado, pretendiam ter um espaço de decisão pessoal, um entendimento próprio que lhes desse liberdade para gerirem a avaliação de acordo com as suas concepções. As duas situações não eram coincidentes e o lado para que tendeu a decisão final teve a ver com o poder dos que defendiam a uniformidade ou dos que defendiam a autonomia.

Estes dados são importantes para se compreender como a escola estava a construir o seu projecto curricular, momento a momento. Repare-se que estes processos demoraram três anos a serem experimentados, repetidos e melhorados. Se o primeiro ano foi gasto a compreender o que estava em jogo na construção do projecto, o segundo foi passado a compreender o que era um currículo centrado no desenvolvimento de competências e no terceiro ano experimentou-se discutir a operacionalização da avaliação. Naturalmente que este calendário não foi rígido e os estudos e as experiências foram, em alguns momentos coincidentes, mas só ganharam significado com o tempo e a repetição. A primeira experiência parecia sempre demasiado incipiente e só da segunda vez é que se começava a ter a verdadeira consciência das implicações da inovação. A terceira experiência permitia que o processo se transformasse em rotina – sendo assumido como uma mudança – ou, então, que fosse abandonado.

Com esta perspectiva se entende que no final de três ou quatro anos de

desenvolvimento de um processo complexo de apropriação de novas concepções curriculares tem de existir um grande trabalho de valorização dos aspectos positivos. Senão, inicia-se aí a morte lenta da inovação e a mudança dar-se-á no sentido da recuperação da segurança, isto é, a repetição dos processos já conhecidos de cor.

Ainda se vivendo no período crítico dos três anos e independentemente da quantidade de pessoas que se mostravam interessadas em participar nestes movimentos de inovação, a escola estava a ganhar uma identidade que lhe era dada pelo seu projecto. Independentemente do número de pessoas que se preocupava em seguir os princípios, as finalidades e as metas definidas para a escola, já começavam a existir movimentos em que todos tinham de estar envolvidos, movimentos colectivos.

A avaliação foi um desses movimentos.

Estando definidos critérios de avaliação e indicadores de desenvolvimento de competências e existindo documentos que era necessário preencher para comunicar aos pais como os seus filhos estavam a aprender, o professor tinha de se sentir implicado em toda esta dinâmica. Senão o que dizer aos pais? O que dizer aos alunos? O que dizer à escola? Ficar de fora ou pôr-se de lado estava a ser cada vez mais difícil. É verdade que alguns professores conseguiam, apesar de tudo, não participar de forma activa, recorrendo ao exemplos dos outros, copiando-os, mantendo-se silenciosos ou apenas mostrando a sua discordância.

O resultado de tudo isto foi a existência, em alguns momentos do ano lectivo, de um clima explosivo. As pessoas estavam sobrecarregadas com debates, leituras, análises, construção de documentos e qualquer nova proposta implicava calorosas discussões. As crenças e as práticas que os professores viveram durante as experiências profissionais anteriores, mesmo que o não tivesse sido por muito tempo, pareciam estar profundamente ancoradas nas suas estruturas cognitivas. Não contava apenas o tempo em que tinham sido professores mas também aquele em que tinham sido alunos. O novo quadro curricular derrotava muitas das suas crenças profissionais.

Também eu, no papel de professora, senti o cansaço que nos atingia e a decepção de que tudo o que estávamos a fazer era muito lento e complexo. Também senti a dificuldade de abandonar alguns hábitos, nomeadamente os que implicavam com a criação de espaços de autonomia para cada um dos alunos. Muitas vezes me apeteceu “fazer como antigamente”, em que o tempo, os esquemas

de trabalho, as perguntas e até as respostas “estavam muito mais nas minhas mãos” do que nas mãos dos alunos.

Também percebi que, por muita vontade que se tivesse em apoiar a inovação, todos nós tendíamos para a rotina. Assim que realizávamos a primeira experiência de que gostávamos já estávamos a tentar transformá-la numa rotina.

A mudança parecia ser aceite quando era possível transformá-la em rotina.

Os princípios, as metas e as orientações do projecto curricular de escola constituíam como que uma rede que sustentava todas as acções das pessoas da escola. As competências, os indicadores que descodificavam as competências à luz das características do contexto e os critérios e orientações para a avaliação, constituíam uma rede mais apertada, colocada abaixo da primeira e dependendo dela. Todo o trabalho das áreas curriculares estava dependente das decisões presentes desta dupla rede. Mas também o estavam todos os grupos de trabalho da escola.

As turmas e os seus conselhos estavam também envolvidos por estas malhas e por outras, próprias, cada turma criando a sua própria rede, de acordo com as características e as escolhas de percurso.

Apesar de toda a discussão em torno da real existência da autonomia, a escola tinha conseguido criar um corpo comum de orientação que correspondia ao que pretendia fazer como instituição de ensino. Claro que muitas coisas precisavam de ser ajustadas, que muitas mais batalhas tinham de ser ganhas. No entanto desenhava-se o caminho para a apropriação de um projecto próprio.

O grupo de acompanhamento do PCE e o conselho executivo compreendiam que, para alguns, não era fácil entrar nesta dinâmica de construção de uma escola que, obedecendo a um quadro central de orientação, conseguia ter, apesar de tudo, um projecto educativo só dela. A insegurança era enorme quando confrontamos este tempo com o anterior em que quase todos os movimentos estavam determinados pela legislação e que qualquer dúvida podia ser resolvida perguntando aos órgãos regionais de educação.

Nenhum de nós sabia se estávamos no bom caminho, se era assim que se construía o projecto da escola, embora acreditássemos que estávamos a fazer o melhor que nos era possível. O nosso saber individual e colectivo não permitia ver as “coisas” de outra maneira. Simultaneamente sentíamos a enorme responsabilidade de estar a levar a escola para um caminho em que acreditávamos mas que não tinha qualquer regulação externa. É de notar que, neste momento, apesar do poder da escola ser um poder partilhado por-

que poucos eram os assuntos que não revertiam para um debate entre os participantes, o grupo de acompanhamento do PCE parecia ser o que melhor dominava a informação e a argumentação. E, por isso, tinha de saber sustentar um poder que nunca tinha querido e que tinha surgido com a acção e que lhe trazia amigos e inimigos.

Íamos a outras escolas, mostrávamos o que estávamos a fazer, as projecções que fazíamos para os próximos passos e sentíamos mais silêncio do que aprovação.

Por vezes, as vozes discordantes eram tão fortes que nos apetecia desistir, deixar de lutar e permitir que tudo se arrumasse por si, o que significava a valorização do individual em vez do colectivo.

Mas, logo depois, tudo parecia fazer sentido e, assim, passo a passo, construía-se o projecto. No entanto sabíamos que estava tudo tão frágil que qualquer sismo legislativo poderia derrubar todo o edifício.

Se analisarmos o quadro referente à Inteligência da Escola podemos observar que o núcleo referente ao conhecimento foi essencial na construção do projecto para cada uma das dimensões da inovação. Foi necessário aprender novas configurações sobre a organização da escola, sobre o desenvolvimento do currículo, sobre as formas de ensinar e, naturalmente, sobre os condicionantes dos processos de aprender. Foi esta aprendizagem que permitiu que as pessoas da escola fossem capazes de construir as novas redes orientadoras do trabalho. Essa aprendizagem trouxe a segurança imprescindível para que se procurassem formas de responder às exigências da inovação e aí, utilizaram-se as várias dimensões da inteligência:

- promovendo o conhecimento profundo sobre a escola, as pessoas da escola e a comunidade onde se inseria;
- trabalhando em grupo, colegialmente;
- tendo em conta todas as vertentes do conhecimento que deviam figurar no desenho do currículo da escola;
- respeitando cada uma das pessoas da escola, a sua cultura, a sua espiritualidade, a multiplicidade de dimensões da sua inteligência e o trabalho que desenvolviam;
- esforçando-se por construir movimentos estratégicos, pedagogicamente coerentes com os princípios da escola;
- criando condições e motivação para o exercício contínuo da reflexão.

Encontram-se em todos estes movimentos manifestações claras da inteligência como formas de apoiar a aprendizagem e de sustentar a mudança.

11.7.2 Avaliando o projecto

Muitas foram as estratégias utilizadas na recolha de dados para avaliar o desenvolvimento do projecto da escola.

Foi feito o levantamento da informação privilegiando as opiniões quer dos grupos e quer das pessoas individualmente. Foram utilizadas diversas técnicas para a recolha de dados, como a aplicação de questionários variados, a promoção de grupos de reflexão e a solicitação de documentos de análise de momentos e processos específicos. Foram consultados inúmeros documentos que apresentavam as opiniões dos professores e dos encarregados de educação. Os dados foram divulgados em diversas reuniões, tentando chegar a todos os professores e, sempre que possível, a construção da interpretação foi partilhada para que produzisse efeitos nos próximos passos da escola. A prioridade foi dada aos processos que pareciam mais frágeis, para tentar compreender o que justificava essa fragilidade.

Muitas pessoas da escola consideraram que o cuidado colocado na recolha e interpretação de dados foi exagerado e que não era mais do que uma forma complexa de manter o controlo sobre as pessoas e os procedimentos. Não era essa a intenção. Pretendia-se apenas compreender de que forma os professores e outros intervenientes se estavam a apropriar da inovação para que existissem dados para avaliar o projecto da escola e também para tentar agir a tempo sobre os constrangimentos.

Num determinado momento do ano lectivo em que o grupo de acompanhamento do PCE pediu aos vários grupos pedagógicos que fizessem uma reflexão sobre a forma como participavam na resolução dos problemas relacionados com a diminuição do insucesso e que o divulgassem através de um documento formal, houve um movimento colectivo de negação. Não o fariam. Estavam fartos. Esta posição alastrou para lá dos elementos do conselho pedagógico e, realmente, ninguém o fez. Foi uma atitude colectiva, consensual e ... assustadora. O conselho executivo e o grupo de acompanhamento ficaram verdadeiramente espantados porque até aí, os professores tinham-se mostrado "cooperantemente passivos", isto é, respondiam com mais ou menos qualidade ao que lhes era solicitado, participavam nos vários encontros e reuniões, algumas vezes sem grande animação mas, na generalidade, os professores pareciam estar integrados no movimento geral, confiando nas pessoas que tinham assumido a liderança e o acompanhamento dos processos de inovação. Identificava-se algum aborrecimento surdo, existiam vozes discordantes que se ouviam alto mas, ou estavam isoladas, ou pertenciam a grupos que se apagavam pela fraqueza do número ou da opinião.

Foi a primeira vez que os professores disseram um "não colectivo" mostrando que manifestavam a sua inteligência como

grupo autónomo capaz de regular os processos de decisão e de acção. Manifestaram, claramente, a visão, a voz e a vontade colectiva.

O conselho executivo pediu sugestões para resolver a situação porque ninguém duvidava de que era necessária uma análise estratégica do insucesso. A sugestão foi a realização de um encontro onde estivessem presentes todos os representantes dos grupos pedagógicos. Assim foi feito.

A partir daí gerou-se uma nova relação de partilha do poder entre os professores dos grupos pedagógicos e a direcção da escola, construindo-se uma rede de compromisso mais efectiva. Mesmo que a inovação se tornasse mais lenta e menos conseguida podia ser mais “sentida” pela escola.

Este exemplo mostra que a recolha de dados não estava relacionada directamente com o controlo por um grupo gestor embora essa informação permitisse que esse grupo regulasse os processos. A inteligência ética manifestava-se na prática consciente de uma regulação que implicava reflexão, decisão colectiva e compromisso partilhado.

Para a construção do projecto e para a sua avaliação e reformulação sistemática interessava a opinião de todos, não apenas na dimensão do “por-que fazer” e do “como fazer” mas também na do “que efeitos produziu”, “que aprendizagens suscitou”.

Como já foi referido, esta opinião interessava na vertente do individual e na vertente do colectivo, dos grupos pedagógicos. Tinham, assim, de existir vários dispositivos de recepção de opiniões sobre os processos e sobre os resultados que dessem conta destas exigências: actas, relatórios, questionários, registos de avaliação e encontros formais e informais para a análise de problemáticas abrangentes ou específicas.

Seguidamente é feita uma análise muito sumária da informação recolhida através destes instrumentos de reflexão.

– Actas

Sempre que o conselho de turma reunia para a construção do projecto curricular era elaborada uma acta que dava conta não só das decisões mas também das dificuldades e das potencialidades que encontraram no seu caminho e ainda das sugestões para melhorar os processos. O mesmo se passava com qualquer grupo de trabalho, ao nível do conselho de disciplina, do departamento curricular, dos coordenadores dos directores de turma, da coordenação das áreas curriculares não disciplinares, do conselho pedagógico ou de

qualquer outro grupo de trabalho formal ou informal.

As actas eram vistas como documentos aborrecidos de se escreverem e de se lerem. Não conheci ninguém que gostasse de ser responsável pelo registo das actas embora alguns professores se mostrassem mais hábeis na sua elaboração. Mostravam-se desembaraçados na escolha das ideias e na construção das frases para que o documento realmente fosse a expressão do que tinha sido tratado na reunião. Apesar de passar a ideia de que as actas eram documentos que serviam as exigências da burocracia e arrumavam-se em pastas de arquivo sem qualquer tratamento, na Escola da Torre, no tempo em que durou este trabalho, todas foram lidas e apreciadas, retirando-se o essencial, especialmente em termos das informações sobre a construção do conhecimento feita pelos alunos no desenvolvimento do currículo e das propostas que eram apresentadas à escola como formas de resolver os problemas detectados em cada grupo.

Através dessa leitura era possível acompanhar o trabalho dos conselhos de turma, dos departamentos e dos vários grupos. No entanto, apesar da importância que foi dada aos registos periódicos dos grupos de trabalho, muitas actas não apresentaram as informações essenciais ou não representaram a complexidade e a riqueza dos debates realizados e das decisões tomadas. As actas também não mostraram situações problemáticas que tivessem sido geradas ou amplificadas por professores. Ao se constituírem como registos colectivos implicavam um sentido ético que impedia referir comportamentos menos adequando de um ou outro professor, mesmo que fosse apenas no âmbito da participação efectiva na construção do projecto curricular.

Na impossibilidade de partilhar com todos os professores da escola os problemas e as potencialidades de cada turma, a consulta de todas as actas exigia a divulgação de aspectos que merecessem a atenção de todos ou de grupos específicos. O Quadro 30, como exemplo dessa perspectiva, mostra as estratégias definidas pelos conselhos das turmas do 2.º ciclo, nas reuniões de avaliação do 1.º período.

A divulgação deste quadro foi feita numa reunião de coordenação dos directores de turma onde estavam presentes professores dos dois ciclos de escolaridade e serviu para que fossem analisados colectivamente problemas e estratégias e para que se partilhassem soluções, viabilizando algumas das propostas.

O interesse da divulgação destas estratégias retiradas das actas foi a possibilidade de reunirem as ideias e melhor se gerirem os recursos na procura de soluções. Por exemplo, quando numa turma se referia ser necessário um maior apoio dos encarregados de educação, o director de turma já tinha um plano para o conseguir e

podia partilhá-lo com os outros directores de turma, ganhando também com as suas experiências. Quando um outro director de turma se referia à necessidade de “reforçar internamente o estudo acompanhado” podia explicar o que os professores da sua turma se tinham comprometido levar a cabo e, dessa maneira, expandir a prática.

| Âmbito | Estratégias indicadas |
|--------------------------------------|---|
| Áreas Curriculares | Maior solicitação por parte dos professores dos alunos com maior índice de insucesso |
| | Estratégias mais dirigidas às características dos alunos |
| | Maior diversificação de estratégias |
| | Alteração da planta da sala de aula |
| | Reforço do desenvolvimento das competências relacionadas com os métodos de trabalho - formação de grupos de nível |
| | Reforço do desenvolvimento das competências relacionadas com a participação na vida cívica |
| | Maior troca de informações entre os professores e o director de turma |
| | Exploração de temáticas mais atractivas para os alunos |
| | Marcação de mais trabalhos para casa |
| | Maior exigência no controlo do cumprimento das tarefas |
| | Maior exigência no controlo do estudo |
| | Maior controlo dos trabalhos de casa |
| Áreas Curriculares Não Disciplinares | Apoio individualizado no Estudo Acompanhado com maior participação das disciplinas |
| | Reforço interno do Estudo Acompanhado |
| | Desenvolvimento das sessões de Estudo Acompanhado através de actividades diversificadas de acordo com os tipos de aprendizagem de cada aluno e as dificuldades reveladas |
| | Maior valorização da participação dos alunos em Formação Cívica e Estudo Acompanhado |
| Direcção de Turma | Reunião dos Professores, Alunos e Encarregados de Educação para debate dos problemas e procura de soluções |
| | Apoio individual por parte do Director de Turma |
| | Solicitação de maior apoio por parte dos Encarregados de Educação nos processos escolares |
| Outros | Acompanhamento de alunos considerados como tendo dificuldades graves de comportamento e de aprendizagem, por elementos do Gabinete de Tutoria |
| | Acompanhamento de alunos considerados como tendo graves dificuldades de aprendizagem por elementos do Centro de Aprendizagem |
| | Estudo de uma alternativa de formação escolar adaptada às características do aluno, no caso deste já ter frequentado 9 anos de escolaridade, com insucesso relevante, até ao final do 2º ciclo. |

Quadro 30 - Estratégias sugeridas pelos conselhos de turma para a resolução dos problemas detectados

– Relatórios

Os relatórios mostravam a opinião colectiva dos grupos e das pessoas que, individualmente, também desenvolviam actividades específicas. Assim, surgiram os relatórios dos coordenadores das áreas curriculares, dos directores de turma, dos mediadores de projectos.

Um exemplo de um destes relatórios encontra-se no Quadro 31 e refere-se ao ponto de situação de um grupo de trabalho que tinha ao seu cuidado analisar as condições que apoiavam a concretização da primeira meta do projecto curricular da escola: a construção de sucesso real para cada um dos alu-

nos.

Como se pode ver é um relatório muito simples e objectivo. Este grupo optou por apresentar desta forma o trabalho que estava a realizar. Cada um poderia apresentá-lo como entendesse. O que se pretendia é que essa tarefa de elaborar relatórios intermédios e finais, por um lado não aumentasse demasiado o trabalho dos professores e, por outro, permitisse que a escola fosse informada dos esforços que estavam a ser desenvolvidos. Para que essa informação chegasse a todos não bastava que cada uma das equipas apresentasse os relatórios mas, também, que estes fossem divulgados, difundidos e analisados. Esse era um trabalho que estava nas mãos do grupo de acompanhamento do PCE, do conselho pedagógico e do conselho executivo e, depois, dos representantes de cada uma das equipas.

| Avaliação Intermédia – Grupo de Trabalho do Sucesso | | |
|---|--|--|
| Reuniões efectuadas | | |
| Data | Assuntos tratados | Decisões tomadas |
| 4 Setembro | Áreas Curriculares Disciplinares e Não Disciplinares | Área de projecto e do estudo acompanhado com coordenadores de ano escolhidos entre os seus pares; |
| 7 Outubro | Organização da avaliação diagnóstica | Elaboração de documentos para utilização dos Conselhos de Turma. |
| 8 Outubro | CrITÉrios de avaliação | Encontro com os coordenadores das áreas curriculares não disciplinares |
| 14 Outubro | Descritores avaliativos | Análise do processo de registo do ano lectivo anterior (potencialidades e limitações); discussão de possíveis alterações do funcionamento. |
| 19 Novembro | Aferição de critérios gerais de avaliação | Análise das sugestões apresentadas pelos grupos e tentativa de uniformização para a formulação de critérios gerais de avaliação |
| 13 Janeiro | Sala de estudo - sua dinamização | Análise das propostas apresentadas pela coordenadora da Sala de Estudo para a organização deste espaço |
| 21 Janeiro | Implementação da articulação vertical | Elaboração de um plano de trabalho para envolver professores de vários níveis de ensino |
| 28 Janeiro | Análise estatística da avaliação | Preparação do conselho dos directores de turma |
| Dificuldades encontradas: | | |
| Dificuldade na análise das causas do insucesso. Dificuldade em encontrar sugestões que possam envolver toda a comunidade educativa na construção do sucesso. | | |

Quadro 31 - Relatório intermédio do Grupo de Trabalho do Sucesso

Apesar de não ser pedido aos professores que utilizassem um impresso, um modelo próprio para a elaboração dos relatórios, solicitaram esse modelo considerando que era mais fácil seguir as orientações centrais do que gerar um organizador próprio. Como esses pedidos se sucediam, o conselho executivo acabou por apresentar um modelo, informando que era só uma orientação, não uma obrigação. Nesse modelo surgiram categorias de preenchimento:

actividades desenvolvidas, actividades a desenvolver, dificuldades encontradas, calendarização e propostas. Este relatório foi posterior ao desenho do projecto de cada grupo onde já tinham sido identificadas finalidades, metas e mecanismos de avaliação interna e, por isso, servia apenas para fazer o ponto de situação.

Mostra-se ainda um outro relatório, o da equipa que se tinha proposto desenvolver o Projecto “Bem-estar” com a finalidade de identificar os aspectos, segundo a *visão* e a *voz* dos estudantes, em que se devia actuar para que a Escola da Torre se tornasse a “Escola do Bem-Estar”, como pretendiam as linhas mestras do projecto educativo.

Como se verá mais tarde, este projecto permitiu recolher a opinião dos alunos sobre as situações que contribuíam para que se sentissem bem dentro da escola, identificando-se conflitos que era urgente modificar. Este trabalho contribuiu fortemente para a avaliação da escola e levou à alteração de prioridades.

| Projecto “Bem-estar” | | Ponto de situação: final do 1º período | |
|----------------------|---|--|-----------------------|
| Horário | Actividades já desenvolvidas | Actividades a desenvolver Calendarização | Dificuldades |
| 4ª Feira à tarde | Levantamento dos grupos que na escola estão a tratar o tema Elaboração de um questionário para aplicar a toda a comunidade educativa | Encontro com alunos e Directores das turmas, para levantamento das questões tratadas, das sugestões e das acções já desenvolvidas - Janeiro Aplicação de um pequeno questionário a todos os alunos, professores e funcionários da escola para perceber quais as situações que mais interferem com a sensação de bem-estar de cada um dos grupos - Janeiro Tratamento dos dados - Janeiro Apresentação dos dados à escola e levantamento de sugestões de acção - Fevereiro | Não foram encontradas |

Quadro 32 - Ponto de situação do projecto “Bem-estar”

Apresentam-se, de seguida, extractos de outros relatórios, um referente a um departamento disciplinar, outro ao centro de aprendizagem e ainda outro à sala de estudo. Há ainda extractos de relatórios de outros coordenadores de equipa.

Os extractos fazem parte de um documento elaborado pelo grupo de acompanhamento do PCE a partir da consulta dos relatórios dos vários grupos de trabalho. No final de cada ano lectivo

recolhia-se nesse documento globalizante as opiniões de cada um dos grupos de trabalho da escola - departamentos curriculares, conselhos de turma, projectos de desenvolvimento curricular intra e extra tempo lectivo, como a animação da biblioteca, a construção do jornal escolar, o clube de teatro, os programas de apoio educativo e de ensino especial. Procurava-se ter uma informação crítica de todas as acções que tinham decorrido dentro da escola e pretendia-se a sua divulgação. Por isso, os documentos resultantes eram colocados à disposição da escola.

Como os relatórios foram organizados segundo os critérios estabelecidos pelos grupos ou por cada uma das pessoas, consideraram-se, na recolha de dados, quatro categorias comuns à maioria: "aspectos positivos", "aspectos negativos", "actividades" desenvolvidas e "propostas" para o ano lectivo seguinte.

Sempre que um relatório incluía alguma informação relevante, para além do enunciado, incluía-se um outro ponto, o das "observações". O relatório do director de turma apresentava-se mais completo.

Não foi fácil escolher quais os relatórios que aqui deveriam ser representados. A primeira ideia foi colocar um extracto de cada um mas tornava-se um registo muito extenso. E, por isso, decidi seleccionar alguns que, de alguma maneira, permitissem a compreensão da dinâmica da escola e da manifestação das várias dimensões da sua inteligência. É possível, assim, identificar a preocupação dos professores com o desenvolvimento do currículo, a organização da escola e o seu desenvolvimento profissional, entendendo cada uma destas dimensões como núcleos de melhoria das aprendizagens dos alunos. Também se compreende que o conceito de currículo ultrapassou as paredes das disciplinas e das salas de aula, tornando-se mais integrado e adquirindo significado para os alunos. O problema que ensombrava esta concepção do currículo era a prática da avaliação das aprendizagens que ainda se colava muito à visão do currículo como programa disciplinar.

Os relatórios serviam para que os professores apresentassem as suas explicações, os seus pontos de vista, para que argumentassem em função do sucesso conseguido. Algumas dessas opiniões serviram para provocar uma reflexão mais abrangente em torno de temas ou resultados mais polémicos.

Em alguns relatórios foram referidas opiniões que tinham a ver com o tempo e o esforço despendido pelos professores a reorganizarem ideias e processos em desfavor da dedicação implicada no ensino propriamente dito. É de ter em atenção que a inovação exigida foi muito intensa e que a mudança das práticas tinha de se ancorar na mudança dos paradigmas, o que correspondia a esforços profundos de compreensão e de construção do conhecimento.

No entanto vários professores consideraram que a mudança se resumia à introdução das áreas curriculares não disciplinares e à necessidade de se fazer um projecto curricular de turma apenas como um documento para o cumprimento das exigências burocráticas. Para não se afastarem do que melhor conheciam de gestão curricular esses professores pediam um programa para as áreas que tinham sido criadas para não terem programa.

| Aspectos positivos | | Aspectos negativos | |
|---|--|---|--|
| <p>Dos encontros realizados entre docentes dos três ciclos uma das linhas de força emergente foi a convicção que, no domínio <i>desta área curricular</i>, mesmo os conceitos de difícil compreensão deverão ser trabalhados com os alunos, procurando que estes os memorizem, mecanizando as respectivas estruturas e, à medida que o currículo se for desenvolvendo, é que os alunos irão compreender e aprofundar esses conceitos;</p> <p>A preocupação com o insucesso não é nova nos <i>professores desta área curricular</i> que, mercê de um trabalho continuado, têm vindo a combatê-lo, verificando-se, paulatinamente uma descida desta disciplina na lista das disciplinas com os níveis mais altos de insucesso...</p> <p>Foram cumpridas a maior parte das propostas apresentadas para o Plano de Actividades da Escola;</p> | | <p>Sobre a taxa de insucesso verificada no 7.º ano, na disciplina, os professores do 3.º ciclo consideraram que a solução mais fácil é apontar o dedo aos docentes do 7.º ano. No entanto, uma abordagem séria da questão, não pode excluir a avaliação que é feita no final do 2.º ciclo que, muitas vezes, “empurra” os alunos para um patamar para o qual eles não estão preparados. A opinião dos professores do 3.º ciclo e de alguns professores do 2.º ciclo, é que a aprovação e encaminhamento de alunos para o 3.º ciclo, excluindo vias alternativas de formação, contribuem para justificar parte dos maus resultados do 7.º ano. Por outro lado, o desinteresse dos alunos e dos respectivos encarregados de educação, e os interesses divergentes dos escolares serão também responsáveis pelo insucesso registado...;</p> <p>Não foram realizadas duas das propostas para o Plano de Actividades, por coincidirem com outras visitas de estudo e a realização das provas globais;</p> | |
| Actividades | | <p>Cumprimento das propostas enunciadas para o plano de actividades do agrupamento, embora com algumas alterações;</p> <p>Diversas acções desenvolvidas no sentido de promover uma real articulação dos saberes ao longo dos três ciclos (encontros entre docentes dos três ciclos, elaboração de um quadro de conteúdos abordados ao longo dos cinco anos de escolaridade);</p> <p>Visita a ... como formação para os professores da área.</p> | |
| Observações Conclusões | | <p>Concluiu-se não haver medidas de remediação ou estratégias de recuperação que consigam funcionar eficazmente sempre que os alunos não se envolvam ou os encarregados de educação se demitam das suas funções, cabendo ao professor todas as tarefas naquela que deveria ser uma solução tripartida (professor/aluno/encarregado de educação);</p> <p>Será curioso acrescentar que, se nada tivesse trazido a Reorganização Curricular, o mérito de ter conseguido que os professores partilhassem as suas experiências e os seus materiais com mais frequência ter-lhe-ia de ser reconhecido, sob pena de se faltar à vontade.</p> <p>Não será descabido referir neste documento aquele que é o sentimento da maioria dos colegas de departamento: a sensação de que os professores reúnem demasiadas vezes para tratar de assuntos burocráticos - e na maioria das reuniões de grupo e de departamento havia uma agenda muito sobrecarregada - faltando a oportunidade para os professores se reunirem para tratar tão-somente de assuntos didácticos e pedagógicos que constituem, no fundo, a essência da actividade docente.</p> | |
| Propostas | | <p>Continuação do estudo da articulação vertical do Currículo de xxxxx por um grupo de trabalho;</p> | |

Quadro 33 - Extracto do relatório final de ano lectivo de um departamento curricular

Nos extractos dos relatórios é possível perceber a dicotomia entre a apropriação de uma cultura de projecto e a vontade de manter a cultura de “isolamento disciplinar” anterior à Gestão Flexível do Currículo. Também se consegue perceber que não há ainda

uma apropriação colectiva das finalidades da avaliação da escola, cada grupo optando pelos aspectos que considera mais importantes, não sendo visível uma leitura conjunta das orientações do projecto da escola e da consecução das metas definidas. Essa leitura pode ser identificada em grupos particulares. No entanto é visível que a escola já está em processo de mudança, que há empenho para que todas as acções façam sentido e se transformem em melhores condições de aprendizagem. Também é visível o esforço de participação dos professores, a vontade de divulgar a sua visão e a sua voz.

Tal como ficou determinado no princípio deste trabalho, não foram incluídos nos extractos dos relatórios as frases que poderiam permitir a identificação das pessoas envolvidas.

| Aspectos positivos | | Aspectos negativos |
|---|--|--|
| Os apoios educativos envolveram 421 alunos, 32 professores e quatro áreas disciplinares dos 2.º e 3.º ciclos; | | O centro de aprendizagem não se situa próximo dos locais de frequência dos alunos; |
| Propostas | <p>Encontrar um espaço mais próximo dos locais de frequência dos alunos (bar, sala do aluno,...);</p> <p>Definir, logo no início do ano lectivo, as horas disponíveis para os apoios pedagógicos e quais as disciplinas a serem contempladas;</p> <p>Seleccionar os professores a prestar o apoio pedagógico de acordo com o seu perfil e incluir essas horas nos seus horários desde o início do ano lectivo e, se não existirem alunos propostos suficientes, os professores prestarão o seu apoio na Sala de Estudo;</p> <p>Manter a alteração introduzida no ano anterior de substituir o livro de ponto exclusivo do apoio pedagógico pelo livro de ponto específico de cada turma, de forma a melhor controlar a assiduidade dos alunos.</p> <p>Foram feitas 401 propostas de apoio educativo, abrangendo 5 disciplinas (Português, Matemática, Inglês, Francês e Físico-Química).</p> | |
| Obs | Para a definição das horas a utilizar pelo apoio pedagógico, utilizar, eventualmente, o Despacho13781/99; | |

Quadro 34 – Extracto do relatório final de ano lectivo do Centro de Aprendizagem

A sala de estudo foi uma inovação na escola. Tinha-se iniciado no ano anterior apenas como um espaço e a avaliação foi tão positiva que no ano seguinte foi organizada uma segunda sala. Os alunos frequentavam-na por livre iniciativa ou por recomendação dos professores. Se fizessem os trabalhos de cada ou estudassem nesse espaço poderiam tirar as suas dúvidas com os professores que lá se encontravam. A sala de estudo também era o local para onde iam os alunos que tinham comportamentos inadequados e destabilizavam a sua turma. Claro que essa era uma medida extrema e substituíu o castigo clássico da “ordem para sair da sala de aula”. O aluno em vez de ir para o recreio ou ficar nos corredores do edifício, permanecia na sala de estudo a trabalhar. Os professores das salas de estudo, com o apoio de cada departamento curricular, tinham reunido propostas de trabalho diversificadas, abrangendo várias áreas disciplinares respeitantes aos cinco anos de escolaridade para oferecer aos alunos que assim o solicitassem. Este foi um dos movimentos da escola para incentivar o estudo e diminuir o insucesso.

Um outro movimento foi a criação de um grupo de tutores para acompanharem os alunos que se distinguíam pelas dificuldades de integração na vida escolar.

Os apoios educativos em disciplinas específicas (particular-

mente Língua Portuguesa e Matemática) também sofreram algumas alterações adequando-se melhor às necessidades dos alunos através de uma comunicação mais efectiva entre os professores das turmas e os professores dos apoios. No entanto, esta área de trabalho não se afastou muito do que já era feito antes da Gestão Flexível do Currículo, mantendo uma organização semelhante.

| Aspectos positivos | | Aspectos negativos |
|--|--|---|
| <p>A importância da Sala de Estudo foi reconhecida pela comunidade escolar;</p> <p>A Sala de Estudo foi utilizada 3225 vezes ao longo do ano lectivo, com maior incidência a partir do 2.º período;</p> <p>A partir do 2.º período, a frequência dos alunos do 2.º ciclo, triplicou, encontrando-se uma média de 20 alunos por dia;</p> <p>De Maio a Junho, frequentaram a Sala de Estudo, por dia e em média, 16 alunos do 3.º ciclo;</p> <p>Os alunos do 2.º ciclo vão mais à Sala de Estudo do que os do 3.º;</p> | | <p>Salas distantes do trânsito habitual dos alunos (bufete, sala do aluno,...);</p> <p>Os outros pontos negativos relacionam-se directamente com as propostas de melhoria feitas.</p> |
| Actividades | <p>Organização das Salas de Estudo;</p> <p>Elaboração de documentos-suporte;</p> <p>Divulgação dos objectivos, horários e regras de utilização por toda a comunidade educativa;</p> <p>Estudo da frequência de utilização ao longo do ano lectivo;</p> <p>Organização e inventariação de materiais de apoio ao estudo;</p> | |
| Propostas | <p>Nova equipa para dar continuidade à Sala de Estudo;</p> <p>O mesmo horário para as duas Salas de Estudo, abarcando o maior período lectivo possível (nomeadamente as “horas de almoço”);</p> <p>A distribuição dos professores pelas duas salas deve ser equilibrada, permitindo que cada sala tenha, em todos os tempos, pelo menos dois professores de áreas de saberes distintos;</p> <p>Quanto aos alunos com ordem de saída da sala de aula (artigo 26 do DL n.º 30/2002) o registo próprio de “saída de sala de aula” deve ser colocado, pelo professor responsável pela Sala de Estudo, no cacifo do director de turma.</p> <p>Para que as Salas de Estudo da nossa escola continuem a cumprir os objectivos a que se propuseram, favorecendo o estudo e ajudando a combater o insucesso escolar dos nossos alunos, necessitam de uma grande promoção e dinâmica, junto de toda a comunidade escolar (professores, directores de turma, alunos, pais e encarregados de educação) na medida em que envolvem toda a comunidade escolar”.</p> | |

Quadro 35 - Extracto do relatório final de ano lectivo da Sala de Estudo

| Aspectos positivos | | Aspectos negativos |
|--|---|--|
| <p>Nova organização do espaço; criação do espaço de vídeo; grande adesão por parte de alunos e professores.</p> <p>Alargamento do horário garantindo a abertura no início do dia.</p> <p>Cumprimento das actividades calendarizadas com grande aceitação e participação da comunidade educativa.</p> <p>Foram efectuadas cerca de 7000 requisições para empréstimo domiciliário.</p> | | <p>Espaço limitado não permitindo a colocação de um local com computadores (exigência do novo conceito de Biblioteca).</p> |
| Actividades | <p>Dinamização do espaço da biblioteca com: pensamento da semana / exposições de trabalhos / Dia de... / Bibliografia de autores / Convite a personalidades / empréstimo domiciliário / Distinção do melhor utente / Feiras / Visualização de filmes / Debates / Concursos /...</p> | |
| Propostas Sugestões | <p>Anexar a sala do Centro Escolar de Informática à Biblioteca.</p> <p>Preparar a recepção aos alunos do 5.º ano, turma a turma, para a divulgação das actividades da biblioteca.</p> | |

Quadro 36 - Extracto do relatório do projecto “Biblioteca”

| Aspectos positivos | Aspectos negativos |
|---|--|
| O nível de satisfação quanto à concretização dos objectivos foi satisfatório. | Equipa demasiado grande. Falta de rigor no preenchimento das fichas de recolha de dados (conceitos de nacionalidade, naturalidade, etnia, religião, pouco claros); Alguns directores de turma consideraram sem importância alguns casos detectados por este grupo de alunos de culturas diferentes e mal integrados na turma; Vários Directores de Turma não devolveram as fichas de recolha de dados. |
| Actividades | Lançamento de um questionário aos alunos e directores de turma e levantamento dos dados. |
| Propostas Sugestões | Acção futura que conduza, por um lado ao bem-estar dos alunos nesta escola, por outro ao enriquecimento cultural de todos: apoio (ou continuação do apoio) pelo gabinete de Tutoria dos alunos que estão não integrados culturalmente; valorização dos aspectos culturais próprios das outras nacionalidades e etnias através dos vários projectos curriculares de turma; integração destes alunos em actividades de enriquecimento curricular; esclarecimento, nas aulas de formação cívica, de conceitos como nacionalidade, naturalidade, etnia, religião; reformulação da ficha de matrícula e da ficha biográfica do aluno de modo a que o director de turma possua dados correctos sobre a nacionalidade, a origem étnica-cultural e a língua materna de cada aluno. |

Quadro 37 - Extracto do relatório do grupo de investigação “Multiculturalidade”

Este último projecto de investigação surgiu pela preocupação sentida por um grupo restrito de professores quanto à integração das minorias culturais na escola. Tudo começou com a análise do sistemático abandono escolar dos alunos de etnia cigana. Dificilmente estes alunos concluíam o 2.º ciclo e, os que o conseguiam, raramente eram raparigas.

Para além dos estudantes de etnia cigana, a pouco e pouco, foram entrando na escola alunos de outras culturas, uns falantes de português, outros não, e foi preciso encontrar formas de apoiar a aprendizagem da língua portuguesa como segunda ou terceira língua. Percebeu-se que não era apenas o conhecimento da língua que permitia a integração dos jovens e das crianças. Eram necessários outros cuidados para que eles se sentissem acarinhados no novo ambiente de vida e de aprendizagem. Este projecto pretendeu dar visibilidade à multiculturalidade existente na escola e encontrar caminhos que facilitassem e promovessem a integração cultural, ou seja, desenvolver a competência cultural.

Tal como o relatório indica, a primeira dificuldade a enfrentar foi a falta de atenção de muitos professores para com esta problemática por estarem habituados a considerar a turma apenas no seu global e não aluno a aluno. A segunda foi a mobilização consensual de conceitos.

Este projecto continuou o seu desenvolvimento no ano seguinte, criando a consciência da atenção que era preciso dar ao problema e influenciando, a pouco e pouco, as acções da escola, embora de forma muito mais lenta do que o previsto.

| Aspectos positivos | | Aspectos negativos |
|---|---|---|
| O trabalho foi muito bem realizado e veio trazer melhor ambiente e mais conforto. | | Fazem falta mais bancos e até mesas para os alunos poderem estudar. |
| Actividades desenvolvidas | Pintura dos muros em arco-íris, corte da relva, colocação de bancos de jardim, pintura do “jogo da macaca” no chão, limpeza do recinto. | |
| Propostas Sugestões | Num futuro próximo devia ser feito um campo de futebol no relvado da escola. | |

Quadro 38 - Extracto do relatório do projecto “Radical” desenvolvido pelo grupo de alunos do curso “9.º+1”

Este projecto surgiu como uma das respostas dadas às preocupações identificadas nos resultados do questionário do bem-estar aplicado aos alunos. Os estudantes do curso pré-profissionalizante propuseram-se desenvolver um conjunto de tarefas que tornassem mais agradáveis e funcionais os espaços frequentados por todos os alunos. Simultaneamente aprenderam a construir um projecto de intervenção local, um dos objectivos do seu curso.

Na mesma altura várias turmas desenvolveram outros projectos com o mesmo fim, melhorando o espaço da cantina, da sala do aluno e dos jardins. Alguns dos projectos tiveram a colaboração de auxiliares de acção educativa, encarregados de educação e outras entidades exteriores à escola.

Este exemplo serve para chamar a atenção para duas situações: a comunidade educativa envolveu-se na procura de soluções para problemas concretos que sentiram como seus e os alunos foram também avaliadores das dinâmicas da escola e da sua própria intervenção.

| Aspectos positivos | | Aspectos negativos |
|--|--|--|
| Tipo de actividades desenvolvidas, na maior parte, realizadas fora da escola. Número de alunos que aderiram ao projecto. Assiduidade demonstrada pelos alunos. | | Não existir um espaço exclusivo para o “Clube da Floresta”. Redução de horas para orientação do projecto. |
| Actividades | Comemorações do Dia de S. Martinho; Limpeza e conservação de espaços verdes da escola; Construção de uma Árvore de Natal gigante com materiais da floresta. Visitas de estudo a jardins e parques da cidade, instalações dos Bombeiros Voluntários, Expo/Feira de minerais, gemas e fósseis e participação no Encontro Distrital de Clubes da Floresta, na Rádio-Escola e no Jornal escolar. | |

Quadro 39 - Extracto do relatório do projecto “Clube da Floresta”

Este projecto foi mais um dos que teve intervenção na escola, nos seus espaços e na compreensão da necessidade de os preservar como “espaços verdes”. O conhecimento obtido nas várias actividades desenvolvidas, nomeadamente nas visitas de estudo, foi utilizado na identificação e procura de soluções para os problemas ambientais identificados na escola e para o incentivo à alteração dos comportamentos inadequados dos colegas, concretizando direc-

tamente uma das metas do projecto da escola, o do desenvolver competências que permitissem saber viver em equilíbrio com o ambiente.

| Aspectos positivos | | Aspectos negativos |
|--|--|--|
| Envolvimento de alunos, professores, funcionários e encarregados de educação. Acções desenvolvidas de acordo com as necessidades da população escolar; Apoio de organismos exteriores à escola como o Centro de Saúde. | | Pouca adesão em algumas actividades onde se deveriam envolver professores e/ou encarregados de educação. |
| Actividades | Alimentação - elaboração de cartazes, embelezamento da cantina, concurso de ementas, acções de formação para professores, funcionários e encarregados de educação. Educação Sexual - elaboração de materiais de apoio (CD sobre a Sida), dinamização de sessões de trabalho para esclarecimento de dúvidas, acção de formação para director de turma do 7.º ano, elaboração de um programa específico de Educação para a Saúde destinado ao 7.º ano, elaboração da caixa de dúvidas - prevenção da SIDA e de uma sessão de esclarecimento sobre SIDA Tabaco - elaboração de cartaz publicitário. | |

Quadro 40 - Extracto do relatório do projecto "Oficina da Saúde"

Este projecto foi mais um dos que participou directamente na concretização de uma das metas do projecto da escola, ou seja, no desenvolvimento de competências para saber viver com saúde.

| Aspectos positivos | | Aspectos negativos |
|---|---|--|
| Todos os objectivos foram atingidos de forma muito satisfatória - conclusão baseada no número de alunos inscritos, no seu interesse e participação, na adesão e avaliação efectuada pelo público. | | O espaço físico para a apresentação dos espectáculos não é o mais adequado, principalmente a nível acústico. Há falta de transporte para a montagem dos espectáculos, falta de limpeza na sala de teatro e há, também, ocupação indevida do palco. |
| Actividades desenvolvidas | Sessões para a preparação das peças, actuações no Instituto Português da Juventude, no auditório de cinemas e em escolas do ensino básico com as peças: "Auto das Novíssimas Barcas", "Valor da Amizade", "Corta", "Amigos, todos diferentes, todos iguais" e "Noite de Natal". | |
| Sugestões | A gestão do palco deveria ser feita pelos responsáveis do grupo de teatro. | |

Quadro 41 - Extracto do relatório do projecto "Grupo de Teatro"

O quadro anterior refere-se a um projecto que, para além de se preocupar com aspectos culturais, também perseguiu objectivos no campo da cidadania. Alguns alunos foram aconselhados a experimentarem o teatro como uma forma de aumentar o conhecimento de si e de integração social.

| Aspectos positivos | Aspectos negativos |
|---|---|
| Criação de um espaço de análise de dados e de levantamento de dificuldades; Melhor conhecimento dos pontos fortes e dos pontos fracos da escola; | Dificuldade na identificação das causas do insucesso; Dificuldade na recolha de dados decorrentes das acções propostas, a nível das acções implementadas pelos vários grupos pedagógicos implicados directamente na promoção do sucesso; Complexidade das tarefas, já que o insucesso é influenciado por inúmeros factores que podem ser, simultaneamente, intrínsecos e extrínsecos à escola e que envolve espaços onde a escola não consegue intervir; Dificuldade em encontrar sugestões que possam envolver toda a comunidade educativa na construção do sucesso; |
| Actividades | Levantamento e análise de dados com consequente formulação de propostas sobre a organização e acções de intervenção de vários <i>espaços</i> escolares; Análise dos dados de avaliação periódica e formulação de propostas, nomeadamente quanto à articulação curricular vertical; Criação de documentos-suporte facilitadores da recolha de dados de avaliação dos processos e dos resultados; Análise de situações problemáticas pontuais e propostas de intervenção; Preparação de encontros formais para análise das problemáticas e procura de soluções; Planificação dos processos de avaliação, nomeadamente da divulgação e análise dos critérios gerais de avaliação; |
| Propostas | Continuidade do projecto mas com um grupo de trabalho que deverá ser constituído pelos Presidentes do conselho executivo e do conselho pedagógico, pelos Coordenadores dos Directores de Turma (2.º e 3.º ciclos e o(s) professor(es) com a mesma responsabilidade no 1.º ciclo), o Psicólogo e o Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação, como elementos da escola possuidores de maior poder de análise e de intervenção. Poderão ainda ser convidados, em situações consideradas relevantes, os representantes dos Delegados de Turma e o presidente da Associação de Estudantes. |

Quadro 42 - Extracto do relatório do projecto "Sucesso"

Como se pode ver, um grupo de professores foi responsável por estudar o insucesso da escola, as razões e as possíveis soluções. Diminuir o insucesso através de acções concretas foi uma das metas do projecto educativo e, de acordo com os exemplos já apresentados, foi implementado um conjunto de dispositivos que pretendiam criar condições para que os alunos se sentissem apoiados no ultrapassar das suas dificuldades. Procurou-se que cada aluno encontrasse o espaço ou os espaços adequados aos seus problemas. Daí a necessidade de desenvolver projectos tão variados, como a da sala de estudo, o centro de aprendizagem, o gabinete de tutoria, o teatro, o jornal escolar, o desporto, as oficinas dedicadas à música, e todos os outros projectos. A ideia central é que todos esses grupos se pudessem constituir como parceiros dos projectos curriculares de turma, como prolongamento das oportunidades. No entanto, como a escola estava habituada a funcionar em duas dimensões, a do "curricular" e a do "extra-curricular", que não se tocavam em termos da promoção de aprendizagens comuns, não foi concretizada a intenção de pensar e agir num único projecto.

O "grupo do sucesso" também se confrontou com a divisão da escola em grupos que funcionavam isolados, não sabendo ou não conseguindo ter um pensamento abrangente, preocupando-se apenas com os seus problemas como se fosse possível resolvê-los dentro

de estreitas redomas de vidro. A consciência de que os problemas identificados nos alunos como factores de insucesso exigiam uma visão global, partilhada e uma decisão colectiva para que as acções individuais apesar de serem diferentes fossem coerentes, foi uma das ideias-força que este grupo divulgou.

O “grupo do sucesso” sentiu-se impotente perante situações que considerava urgentes, vendo a impossibilidade dos professores serem capazes de as resolver sozinhos, não conseguindo parceiros nem nas instituições sociais que deveriam ter essa responsabilidade. Problemas de pobreza, de violência, de doença, de consumo de drogas, detectados nas famílias das crianças e dos jovens não eram apreciados e tratados eficazmente por muitos esforços que fossem desenvolvidos pelos professores.

Os professores que pertenceram a esta equipa sentiram que o trabalho poderia ser facilitado se o grupo fosse constituído pelas pessoas que geriam a escola no grande plano, fazendo uso de um conhecimento abrangente e de um poder institucional que lhes permitia o contacto directo com os grupos de decisão e com os organismos parceiros da escola. Esta conclusão mostra como, apesar dos processos democráticos que a escola prezou desenvolver, o poder das hierarquias continuava a ser uma forma de facilitar a promoção de ideias e acções.

Em conclusão, não é fácil, nem rápido, resolver os problemas de insucesso de uma escola com quase dois mil alunos, em que os alunos têm condições de vida diferentes, culturas diferentes, saberes diferentes, intenções de vida diferentes. A frustração é um dos sentimentos que acompanha a luta pelo sucesso.

Quando se fala de insucesso na Escola da Torre, na altura em que este grupo desenvolveu o seu trabalho, fala-se da retenção de tantos alunos quantos os números presentes na tabela da Figura 27.

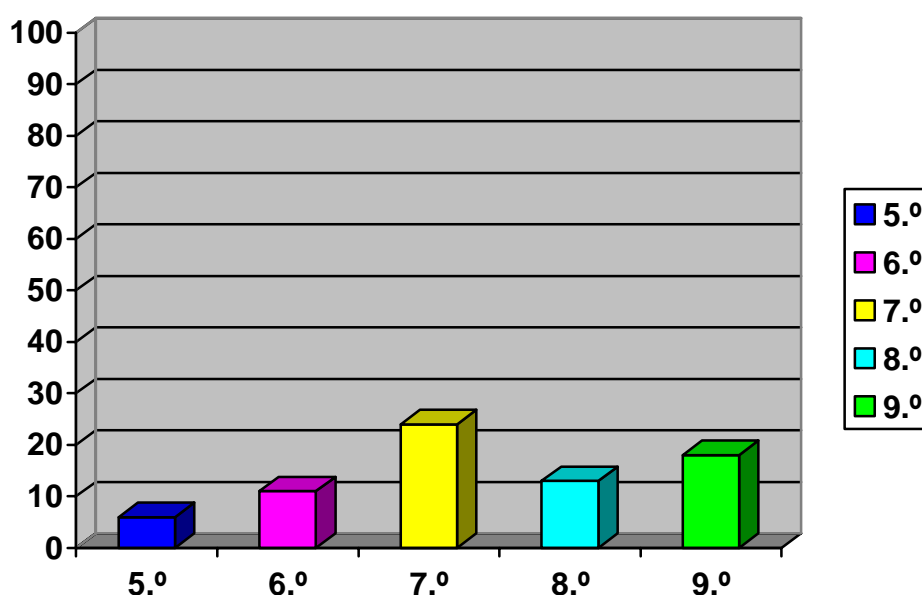


Figura 27 - Percentagem de insucesso por ano de escolaridade (referida ao número de alunos retidos) no ano lectivo correspondente ao dos relatórios apresentados.

Como se pode apreciar, o insucesso era elevado nos 7.º e nos 9.º anos, momentos críticos do percurso do estudante, o primeiro referindo-se a uma mudança de nível de ensino e o outro correspondendo ao final do ensino básico. De acordo com os dados presentes no gráfico, a prioridade da escola foi preparar os alunos para enfrentarem esses dois momentos críticos.

| Aspectos positivos | | Aspectos negativos | |
|---|--|--|--|
| Colocar, em comum, as experiências vividas nos anos anteriores; Permitir a análise, pelos intervenientes, das potencialidades, dificuldades, decisões e acções de forma a melhorar a organização e os procedimentos; | | O número elevado de encontros/reuniões necessários; | |
| Actividades | | Levantamento de opiniões e dificuldades e encontro de formas de intervenção que possam servir para facilitar a implementação de processos inovadores, quer quanto à Gestão Flexível do Currículo, quer quanto à Reorganização Curricular; Acompanhamento de encontros e reuniões entre os vários intervenientes, responsáveis pelas áreas curriculares não disciplinares, por ciclo e por ano lectivo; Acompanhamento das reuniões de coordenação de directores de turma; Levantamento e análise dos dados decorrentes dos Projectos Curriculares de Turma; Participação na análise dos dados implicados na avaliação interna da escola; | |
| Propostas | | Continuação do acompanhamento do processo de Gestão Flexível do Currículo numa perspectiva de relação com os processos decorrentes da Reorganização Curricular; | |

Quadro 43 - Extracto referente ao coordenador da Gestão Flexível do Currículo na Escola da Torre

Analisando os vários relatórios encontram-se linhas comuns de preocupação e de acção o que permitiu a formação de grupos de trabalho com multi valências. O coordenador da Gestão Flexível do Currículo pertencia também ao grupo de acompanhamento do PCE e era director de turma. As suas preocupações como coordenador da Gestão Flexível do Currículo não deixavam de se manifestar nos seus outros papéis. O mesmo se passava com os outros elementos e os outros grupos. Assim se formava a rede que sustentava a construção da inteligência colectiva.

Muitas vezes me senti um correio de ideias e de experiências entre os grupos a que pertencia. Muitas vezes reconheci nos meus colegas esse papel de transportadores inteligentes de conhecimentos. O trabalho no conselho de turma era importante para compreender a operacionalização das orientações curriculares o que interessava profundamente ao grupo de acompanhamento. O mesmo se passava com as reflexões e as decisões tomadas a nível do departamento curricular. O inverso também era verdade porque a minha pertença a outros grupos enriquecia a tomada de decisões, por exemplo, do departamento. Se multiplicarmos esta pequena

rede de conhecimento e experiência por tantas pessoas quanto as que pertenciam aos vários grupos de pedagógicos da escola é fácil imaginar a malha que se constituiu entre as pessoas e com as pessoas.

O projecto curricular de escola desenvolvia-se assim, sobre a rede.

| Aspectos positivos | | Aspectos negativos | |
|---|---|---|--|
| Os alunos mostram interesse em desenvolver trabalhos individuais e colectivos propostos pelos professores de outras áreas | | Os professores têm dificuldades em implicar todos os alunos em projectos, em fazer a articulação dos saberes; os professores de estudo acompanhado têm dificuldades em contactar os outros professores do Conselho de Turma | |
| Observações | As turmas são diferentes, há turmas com alunos mais autónomos; o trabalho a efectuar pode ter graus diferentes de responsabilidade | | |
| Competências prioritárias | Desenvolver o auto-conhecimento, promover a gestão do tempo, saber estudar, utilizar diversos tipos de recursos, produzir textos, promover o debate, aprender a pesquisar, implementar o trabalho de grupo, desenvolver actividades de concretização, memorização e pensamento lógico, “aprender a pensar” | | |
| Actividades | Preenchimento de textos lacunares, sopa de letras, consulta de jornais, concursos, trabalhos em computador, exercícios de atenção, desenvolvimento de temas, visitas de estudo, filmes, consulta de dicionários e gramáticas, recolha e organização de informação, planificação do trabalho, técnica de entrevista, relatos de visitas de estudo | | |
| Propostas | Acabar com a coordenação de ano, porque a coordenação real é feita no Conselho de Turma, pelo Director de Turma; Para a formação bastará uma sessão de autoformação por período lectivo, para troca de ideias e de experiências entre pares, por ciclo de escolaridade; É necessário o trabalho de equipa de todos os professores do Conselho de Turma para fornecimento de dados e de trabalho ao(s) professor(es) de Estudo Acompanhado; É necessário implementar a relação entre as várias áreas curriculares disciplinares e o estudo acompanhado; No Projecto Curricular de Turma devem ficar definidas as competências a trabalhar em estudo acompanhado, de acordo com as características da turma | | |

Quadro 44 - Extracto do relatório da coordenação do estudo acompanhado do 7.º ano de escolaridade

Escolhi registar extractos deste relatório por se referir a um ano de escolaridade que estava a experimentar pela primeira vez a área de estudo acompanhado e os professores terem indicado um conjunto de propostas que mostravam a uma apropriação do conceito. A proposta do desaparecimento de um coordenador geral porque se reconhece que a coordenação é do próprio conselho de turma é um passo importante na compreensão do papel dos professores na gestão da área.

As propostas que são feitas para o estudo acompanhado são também apresentadas para a área de projecto e para a de formação cívica o que permite compreender que os passos estavam a ser dados em simultâneo, as experiências de uns justificavam e davam sentido às experiências dos outros.

Os relatórios da direcção da turma foram tratados de forma a permitirem a compreensão dos aspectos que sobressaíram no

desenvolvimento do trabalho da turma, quer quanto à relação que se estabeleceu entre professores e alunos, quer quanto ao papel do director de turma e ainda e ao desenvolvimento de cada uma das áreas curriculares não disciplinares, identificando-se as experiências de sucesso e os constrangimentos. A ideia foi aumentar a partilha de experiências entre professores

| Aspectos abordados | Turma Y - 6.º Ano |
|---|---|
| Caracterização da turma | (o relatório apresenta uma caracterização geral e um resumo das características de cada aluno quanto ao seu estilo de aprendizagem, ao desenvolvimento de algumas competências e à forma como se relaciona com a escola) |
| Relação com os alunos | (sem nada de relevante) |
| Relação com os professores | Palavras-chave: parceria, cooperação, desenvolvimento de projectos integrados. |
| Relação entre o director de turma e os encarregados de educação | A maior parte dos encarregados de educação foram parceiros no desenvolvimento do projecto curricular de turma e na resolução dos problemas. Apenas um encarregado de educação não participou nas várias actividades propostas pela direcção de turma. Houve disponibilidade para o atendimento dos pais e encarregados de educação através de um horário de atendimento flexível. |
| Estudo Acompanhado | Desenvolvimento das competências consideradas prioritárias no projecto curricular de turma. Foi uma área de apoio aos vários projectos. |
| Formação Cívica | Análise, reflexão, encontro de soluções para temas e problemas da turma ou colocados por alunos e professores da turma. |
| Área de Projecto | (no relatório descrevem-se os projectos desenvolvidos pela turma) |
| Observações | (foram colocados em anexo ao relatório os desenhos dos projectos realizados pela turma, com a indicação da colaboração de cada área disciplinar) |
| | (é colocada, em anexo, a avaliação do projecto, feita pelo conselho de turma, indicando as potencialidades e as fragilidades e sugestões para o ano lectivo seguinte) |

Quadro 45 - Levantamento dos dados de um relatório de direcção de turma

Até agora foram apresentados documentos que representaram o pensamento e a acção de grupos pedagógicos, alguns resultantes da reflexão colectiva e outros expressando apenas o ponto de vista do seu coordenador. Para fazer a interpretação foi necessário cruzar esses dados.

– Encontros de Reflexão

Como antes foi referido, a reflexão, por vezes, decorria de um momento específico, preparado para o efeito. Foi assim, no princípio do ano lectivo quando se analisou, num encontro entre todos os professores da escola e com a presença de vários convidados representando a autarquia local, a universidade e o centro regional de educação, os resultados do ano lectivo anterior e as propostas para o ano seguinte, tendo por base as sugestões apresentadas

por todos.

Outros encontros foram preparados com a intenção de debater problemas que eram identificados como estando a impedir a apropriação de uma cultura de currículo.

No Quadro 46 apresentam-se as informações contidas nos guiões que foram distribuídos aos professores para a realização de dois encontros que tiveram lugar no final do 2.º período de dois anos lectivos consecutivos.

| Guião para o Encontro de Reflexão (I) | |
|--|---|
| Tema | O papel das áreas curriculares disciplinares (no desenvolvimento das áreas curriculares não disciplinares, no projecto curricular de turma e no projecto curricular da escola) |
| Documentos suporte: | Abrantes, Paulo; Figueiredo, Carla; Simão, Ana. (2002). <i>Reorganização Curricular do Ensino Básico. Novas áreas curriculares</i> . Lisboa, Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica. |
| Fases da reflexão | 1. Análise dos dados referentes à avaliação intermédia das Áreas Não Disciplinares |
| | 2. Identificação do papel tido, ou a ter, por cada disciplina do Departamento, nas áreas curriculares não disciplinares, na perspectiva quer dos Projectos Curriculares de Turma quer do Projecto Curricular de Escola. |
| | 3. Identificação do papel tido, ou a ter, por cada disciplina do Departamento, na construção e desenvolvimento do Projecto Curricular de Escola. |
| | 4. Elaboração de um documento onde constem as reflexões / propostas do Departamento sobre os pontos anteriores, para divulgação junto dos outros departamentos da escola. |
| Guião para o Encontro de Reflexão (II) | |
| Tema | Avaliação O papel de cada disciplina na avaliação |
| Documentos suporte: | Abrantes, P., Figueiredo, C., Simão, A. (2002). <i>Reorganização Curricular do Ensino Básico - Avaliação</i> . Lisboa, Ministério da Educação. Pinto, J. (2001). A avaliação pedagógica numa organização curricular centrada no desenvolvimento de competências. <i>In Revista 4</i> . http://www.deb.min-edu.pt/ Documentos de apoio à avaliação, aprovados pelo conselho pedagógico e integrados no Projecto Curricular de Escola. |
| | 1. Análise dos documentos 2. Análise dos critérios de avaliação definidos por cada disciplina do Departamento, no princípio do ano lectivo, tendo em vista, se necessário, a sua actualização. 3. Identificação do contributo de cada disciplina do Departamento para: <ul style="list-style-type: none"> • a definição dos critérios gerais de avaliação de escola; • a avaliação das áreas não disciplinares; • a avaliação do projecto curricular de turma. 4. Elaboração de um documento onde constem as reflexões / propostas do Departamento sobre os pontos anteriores, para divulgação junto dos outros departamentos da escola. |

Quadro 46 - Informação constante no guião para a realização de dois encontros de reflexão.

Para a preparação de cada sessão o conselho executivo convocou reuniões de todos os departamentos curriculares para o mesmo dia e para a

mesma hora, reservando salas no mesmo piso, vizinhas umas das outras. A cada coordenador de departamento entregou uma cópia dos documentos-suporte e os guiões do encontro.

O primeiro encontro pretendeu resolver a separação verificada entre as áreas curriculares disciplinares e as áreas curriculares não disciplinares, procurando a construção de relações de interdependência responsáveis pelo desenvolvimento do projecto curricular.

O segundo encontro surgiu para provocar uma reflexão profunda sobre os processos colectivos de avaliação e confrontar as decisões do departamento e as decisões da escola em termos da definição dos critérios e do seu uso.

Dos dois encontros resultaram documentos que mostraram o pensamento dos professores do departamento sobre cada um dos temas. Algumas respostas evidenciaram a apropriação feita pelos professores dos conceitos e das responsabilidades de uma gestão flexível do currículo. Em outras respostas transparecia a não apropriação, a continuidade do pensamento pedagógico anterior à inovação, um pensamento egoísta, centrado na disciplina, fechado sobre si próprio.

Estes encontros foram importantes para que algumas questões fossem discutidas entre pares mas não tiveram tantas repercussões quanto se esperava. Alguns professores manifestaram-se mesmo aborrecidos por “gastarem” o seu tempo e outros “esconderam-se” por detrás dos que melhor dominavam o conhecimento, mantiveram o silêncio e deixaram que fossem esses a debater as questões.

Estive presente nas reuniões do meu departamento curricular mas, por fazer parte do grupo de acompanhamento do PCE, também circulei pelas várias salas inteirando-me das dúvidas ou dificuldades que os professores iam colocando. Com a intenção de aprofundar o meu conhecimento sobre as concepções dos meus colegas fui colocando questões que me mostraram como os professores estavam interessados no debate, como estavam afastados ou como o consideravam desnecessário.

Voltei a sentir a miscelânea de conhecimentos, de sentimentos e de atitudes que estava instalada no corpo docente da Escola da Torre, constituindo uma jangada operacional que permitia que a escola navegasse em direcção a um conjunto de metas, de acordo com um paradigma próprio, ele também, resultante de uma miscigenação de paradigmas. A navegação não se fazia de forma muito equilibrada nem muito segura. Qualquer mudança da maré alterava o equilíbrio.

Também notei que, de um ano para o outro, existia mais calma, como se os professores já estivessem a conviver com novas rotinas, muitos deles já se tendo apropriado de uma metodologia

para o desenvolvimento dos processos de reflexão, do debate e do registo que os tornava simples, céleres e claros, independentemente da profundidade dos resultados. Outros continuavam a debater-se com as novas ideias e responsabilidades ou mantinham-se à parte, indiferentes. Eram estes que tornavam a jangada mais instável.

– Aplicação de questionários

Para além dos processos de recolha de dados já referenciados foram ainda aplicados alguns questionários que forneceram informações importantes sobre os aspectos que apresentavam maior fragilidade, quer em termos conceptuais, quer na sua operacionalização. Apresentam-se, como exemplo, três desses processos: um referente à consciência dos professores sobre o papel das áreas curriculares não disciplinares na construção do projecto curricular de turma, outro relativo à opinião dos alunos sobre a qualidade da vida escolar e, por fim, um último sobre as dificuldades inerentes à construção do projecto curricular.

Qualquer um destes estudos foi decidido no âmbito do conhecimento do contexto e do acompanhamento da construção do projecto curricular de escola. Decorreram das decisões tomadas por vários grupos em parceria, o grupo de acompanhamento do PCE, o conselho executivo e o conselho pedagógico. Não decorreram deste projecto de investigação embora tenham permitido a observação e a compreensão de várias conjunturas. Em qualquer um dos casos apenas se apresentam fragmentos do estudos realizados, os que parecem esclarecer melhor as manifestações da inteligência da escola.

Um dos aspectos estudados, como já antes foi dito, foi a implicação das áreas curriculares não disciplinares nos projectos. No conselho pedagógico foi analisada a pertinência de se compreender a forma como essas áreas estavam a ser desenvolvidas, já que se tratava de um dos aspectos da inovação em que manifestavam mais dúvidas. Já tinha sido realizada formação especializada para os professores e eles próprios tinham-se constituído como grupos de auto-formação na perspectiva de resolverem por si os problemas que iam surgindo. No entanto, considerou-se útil poder dar à escola um quadro do funcionamento dessas áreas, mostrar como estava a ser feita a sua integração nos projectos curriculares de cada turma. Valorizou-se a ideia de que todos os professores eram responsáveis pelo trabalho que se desenvolvia nas áreas cur-

riculares não disciplinares e não apenas os que geriam o espaço específico no horário dos alunos. Daí a pertinência de alargar a reflexão a todo o corpo docente da escola.

Foi assim aprovada a aplicação de um questionário aos professores que orientavam as sessões de estudo acompanhado, área de projecto, formação cívica e as áreas cujo tema era decidido pela escola, tendo ficado o grupo de acompanhamento do PCE responsável pela sua elaboração, pelo tratamento dos dados e pela divulgação dos resultados. O conselho pedagógico, através dos seus elementos, solicitou a colaboração de todos. Os questionários foram entregues pessoalmente a cada um dos professores.

Como as respostas demoravam a ser entregues foram feitos vários contactos personalizados no sentido de apressar o seu preenchimento. Um mês depois do prazo combinado, ainda faltava receber um número elevado de questionários e foi pedida a colaboração dos directores de turma. Mesmo assim, como se pode observar no Quadro 47, nem todos o fizeram. Em nenhum ano de escolaridade foi possível que todos os professores implicados nas áreas curriculares não disciplinares preenchessem e entregassem o questionário. Tentando não interpretar esse facto como falta de interesse pelos processos de avaliação utilizados, perguntámos a alguns professores o que se tinha passado. As respostas foram muito variadas, desde o “terem-se esquecido”, “à falta de tempo para o preencher”, até terem perdido o documento. Um professor disse ter tido dificuldade em responder às questões.

| | 5.º ano | 6.º ano | 7.º ano | 8.º ano | 9.º ano |
|------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| N.º de Turmas inquiridas | 10 | 10 | 12 | 11 | 13 |
| N.º de inquéritos recebidos | | | | | |
| Estudo Acompanhado | 8 | 8 | 7 | 5 | 6 |
| Formação Cívica | 6 | 7 | 8 | 4 | 5 |
| Área de Projecto | 7 | 6 | 7 | - | - |
| TIC | 7 | - | - | - | - |
| Espaço Lúdico da Matemática | 7 | - | - | - | - |
| Oficina das Expressões | - | 5 | - | - | - |
| Educação para a Saúde | - | - | 8 | - | - |

Quadro 47 - Participação dos professores no questionário sobre áreas curriculares não disciplinares

Analisámos a falta de colaboração conversando com vários elementos da escola e a opinião geral foi que as pessoas estavam habituadas a que esse tipo de recolha de dados não servisse para

nada. A maior parte das vezes nem sequer chegava a ser feita a análise das respostas ou, se era, não havia divulgação. Realmente, achavam que não valia a pena gastarem o seu tempo quando já tinham tanto que fazer. Até criticavam o gasto de papel que tais decisões implicavam. Esta foi mais uma razão para divulgarmos sempre os resultados dos variados estudos que foram feitos na escola: mostrar que as ideias e as acções de cada uma das pessoas eram tidas em conta na construção do projecto.

As questões do questionário eram muito simples, implicando uma escolha entre várias opções, ou uma resposta aberta, caso nenhuma das hipóteses servisse.

Em seguida apresenta-se uma breve análise de alguns dos dados recolhidos nos questionários entregues, tal como foram apresentados à escola, primeiro numa sessão com os directores de turma, depois com o conselho pedagógico e, por fim, numa reunião geral da escola. Os gráficos e os quadros correspondentes ao tratamento dos dados foram afixados nos placares da sala dos professores. Como já foi referido aqui serão só apresentadas e comentadas algumas das informações obtidas por, na totalidade, serem muito numerosas. Uma das primeiras questões pretendia perceber se existia colaboração do conselho de turma na tomada de decisões sobre as actividades que eram desenvolvidas nas várias áreas curriculares não disciplinares. As opções que foram oferecidas aos professores são as que se encontram no gráfico. O professor poderia escolher tantas opções, quantas as que considerasse necessárias.

Apresentam-se os gráficos referentes ao estudo acompanhado e à área de projecto.

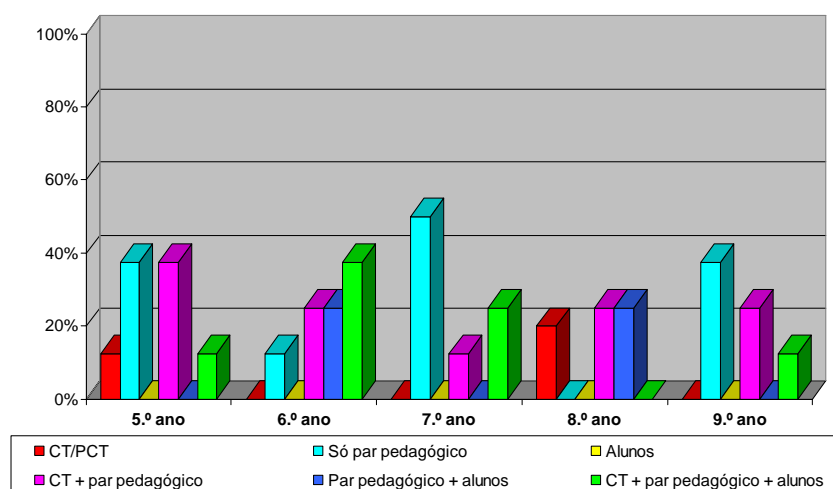


Figura 28 - "No estudo acompanhado as actividades resultaram da decisão de..."

Como se pode observar a maior força da decisão esteve no par pedagógico, embora, em algumas turmas tivesse sido conseguida a colaboração do conselho de turma. É interessante notar que os alunos também participaram nessas decisões mas nunca sozinhos, sempre com os seus professores.

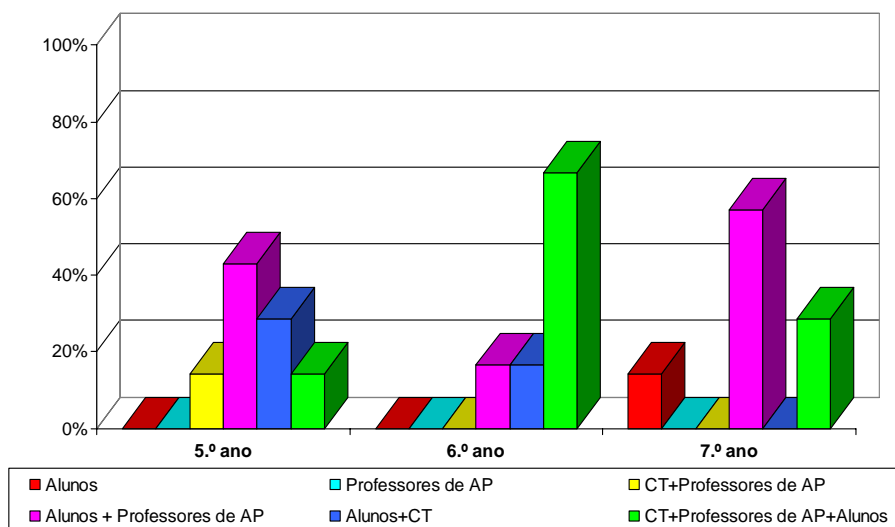


Figura 29 - “Na área de projecto as actividades resultaram da decisão de...”

Neste caso a questão colocou-se na escolha do tema do projecto e nas actividades daí decorrentes. Como se pode ver só no 7.º ano existiam turmas em que os alunos escolheram, realmente, os projectos que queriam resolver. Nos outros anos fizeram-no em parceria com os professores ou com o conselho de turma. Quando analisámos esta situação com os professores surgiram duas justificações: os alunos só apresentavam conhecimentos e maturidade para escolherem os projectos no 7.º ano, quando já estavam mais crescidos. Antes disso precisavam da mediação dos professores. Por outro lado, ainda não tinha ficado bem claro qual o nível de autonomia dos alunos nesta área e, por isso, os professores queriam organizá-la centrando-a em si e não nos alunos. A análise deste gráfico permitiu o esclarecimento deste aspecto.

Outra questão relacionou-se com os efeitos dessas áreas na aprendizagem dos alunos, isto é, pretendeu-se compreender os efeitos das áreas no desenvolvimento das competências. Assim perguntou-se: “na área ... desenvolveram-se actividades tendo em vista a aprendizagem de...”

Repare-se que as “técnicas de estudo multidisciplinares”, a “organização dos materiais de estudo” e “a organização do trabalho de grupo” são as vertentes principais do estudo acompanhado ao longo dos cinco anos do ensino básico. Seria de esperar que, a pou-

co e pouco, os alunos se sentissem mais seguros nestas vertentes e elas fossem abandonadas e substituídas por outras, ao longo da escolaridade. Pouco se nota de diferente de ano para ano. É exceção o 9.º ano em que o apoio a disciplinas específicas desaparece completamente e aumenta “o tratamento da informação”.

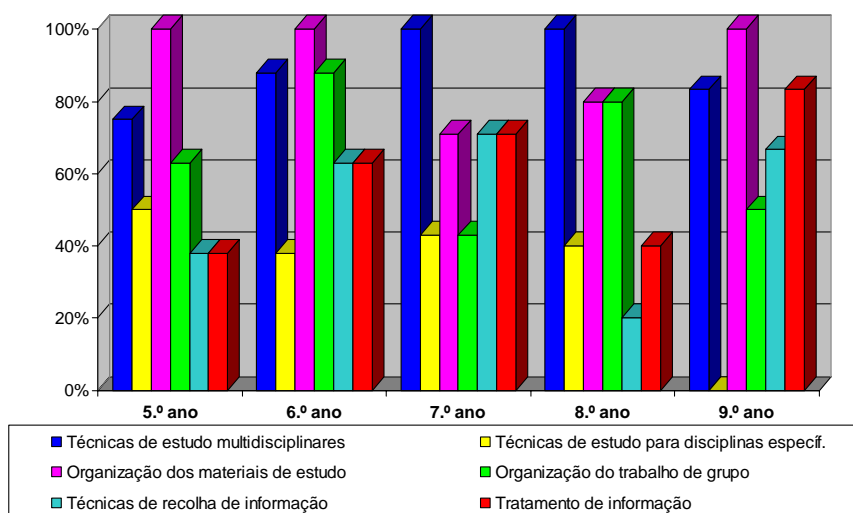


Figura 30 - “O estudo acompanhado desenvolveu actividades tendo em vista a aprendizagem de...”

Este quadro foi muito discutido porque alguns professores eram da opinião que deveria existir um “programa” para o estudo acompanhado para que não fossem tratados os mesmos assuntos todos os anos e encontraram a justificação para a sua opinião nas respostas dadas a esta questão do questionário. Não era compreendida a ideia de que esta área deveria ser desenhada de acordo com as necessidades dos alunos da turma e não como um programa rígido. Diziam que, sem programa orientador, se repetiam os mesmos assuntos, anos após ano. A forma de responder a esta preocupação foi definir um conjunto de núcleos de desenvolvimento prioritário, por ano de escolaridade. Esses núcleos não podiam ser vistos como um programa mas como uma tentativa para fazer uma articulação curricular vertical, identificando os processos essenciais em cada nível de desenvolvimento dos alunos. No entanto, a sugestão destes núcleos não poderia inibir a tomada de decisões do conselho de turma em face das necessidades dos seus alunos, podendo ser seguidos outros caminhos curriculares.

Outra das questões inseridas neste questionário foi a participação na avaliação. Como se sabe, as aprendizagens realizadas no estudo acompanhado deviam ter efeito nas outras áreas, nomeadamente, nas disciplinares e, por isso, a avaliação do desempenho dos alunos deveria ser um processo partilhado com todos os professores do conselho de turma e com os próprios alunos. Com esta questão o que se pretendia era compreender de que forma os pro-

fessores conheciam e actuavam em função das suas responsabilidades avaliativas.

A grande força avaliativa está nos professores de estudo acompanhado e nos alunos. É excepção o 6.º ano em que se forma um “trio avaliativo”, juntando-se os professores do conselho de turma.

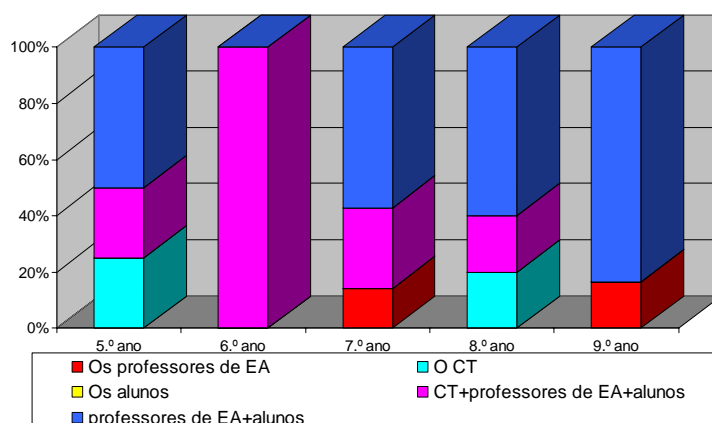


Figura 31 - “Nos processos de avaliação do estudo acompanhado participaram activamente...”

Quando se analisou este gráfico, alguns professores disseram que tinham optado pelo “trio avaliativo” porque a proposta de avaliação era sempre colocada ao conselho de turma que emitia um juízo, na maior parte das vezes, de concordância. Assim, todos participavam na decisão. Não tinha sido esta a ideia em que se sustentara a pergunta. A participação que se pretendia conhecer era no processo e não na definição de um resultado final.

Utilizando as respostas dadas pelos professores a uma questão aberta, construíram-se vários quadros que reuniam opiniões sobre os aspectos positivos e os negativos de cada uma das áreas e ainda as sugestões que se apresentavam para melhorar processos e resultados. Optou-se por registar as frases dos professores mas escolhendo apenas uma delas quando surgiam várias com o mesmo significado. Neste caso não se pretendia saber quantos professores encontravam potencialidades ou defeitos mas sim o conteúdo da sua opinião. Os resultados referentes ao estudo acompanhado, encontram-se no Quadro 48 e no Quadro 49.

Os professores, na generalidade, consideraram que os alunos se sentiam motivados para resolverem as actividades propostas nesta área e, por vezes, conseguiam identificar os efeitos das aprendizagens.

| Resultados observados: |
|---|
| Notou-se uma melhoria no aproveitamento dos alunos, na sua concentração, interajuda e persistência. |
| Os alunos evoluíram no tratamento da informação e nos métodos de trabalho. |
| Desenvolvimento satisfatório do Trabalho de Grupo. |
| Os alunos melhoraram em termos de organização, técnicas de estudo e aquisição de regras. |
| Alguns alunos adquiriram algumas competências importantes. |
| Aparentemente os alunos interessam-se pelas actividades desenvolvidas. |
| Grande motivação por parte dos alunos – superação das dificuldades. |
| Houve melhoria nos resultados das disciplinas, em particular da Matemática. |
| Motivação para o trabalho / para as aprendizagens de alguns alunos. |
| Envolvimento do par pedagógico. |
| Os alunos estão um pouco mais autónomos (embora grande parte do trabalho resulte da imposição dos professores). |
| A maior parte dos alunos aprendeu a estudar e fez o seu horário de estudo. |
| Os alunos têm tirado aproveitamento das aulas. |

Quadro 48 - Os resultados observados pelos professores no estudo acompanhado

| Qualidades da área: |
|--|
| Ajuda os alunos na compreensão das mensagens e na organização de materiais e de conhecimentos. |
| É o espaço privilegiado para trabalhar com os alunos e ajudá-los nas suas dificuldades. |
| Um aspecto positivo é o contributo que o EA pode dar a todas as outras disciplinas. |
| Promove a iniciativa dos alunos. |
| Promove a auto-avaliação. |
| Promove uma maior responsabilização por parte dos alunos. |
| Promove a autonomia. |
| Promove o espírito de equipa, a inter ajuda e a colaboração. |
| Permite uma maior consolidação dos conhecimentos. |
| Promove o desenvolvimento das capacidades de trabalhar em grupo. |
| Permite a organização dos cadernos. |
| Abre a possibilidade de serem os alunos a traçar as actividades e a escolher as estratégias. |
| Promove maior diversidade de actividades relacionadas com as várias disciplinas. |
| Permite a utilização dos computadores. |
| Facilita a resolução de dificuldades no âmbito dos conteúdos (específicos). |
| Permite adquirir técnicas e métodos de estudo. |

Quadro 49 - As qualidades identificadas pelos professores no estudo acompanhado¹⁰⁵

Os professores identificaram um leque de aspectos positivos bastante relevante, uns mais gerais, como considerar o estudo acompanhado um “espaço privilegiado para trabalhar com os alunos e ajudá-los nas suas dificuldades” e outros muito específicos, como o permitir “a organização dos cadernos diários”. Esta listagem mos-

¹⁰⁵ EA é a sigla utilizada para a expressão “estudo acompanhado”.

tra como os professores tinham experiências e expectativas diferentes sobre a área.

Outra das questões colocada aos professores levou-os a identificar as razões das dificuldades que eles sentiam no desenvolvimento das sessões de estudo acompanhado. A análise das respostas permitiu identificar dois grupos de dificuldades, as que resultavam das características dos alunos (Quadro 50) e as que resultavam das próprias características da área (Quadro 51).

As situações que os professores identificaram como dificuldades são, por um lado, os comportamentos dos alunos que mostram desinteresse pelas actividades da escola. Não se referem exclusivamente ao estudo acompanhado. Por certo, outros professores de outras áreas curriculares diriam o mesmo. Por outro lado, contradizem algumas das qualidades que já tinham sido atribuídas ao estudo acompanhado, o que mostra que existem realmente experiências diferentes que conformam as opiniões dos professores. Pode acontecer que numa turma o professor observe alunos a aprenderem e a utilizarem as suas aprendizagens em situações variadas e tenha dificuldades em gerir o interesse e a participação de outros alunos. Esta situação pode ser confusa mas ao mesmo tempo mostra é preciso adequar o ensino e a aprendizagem às características de cada aluno, procurando estratégias compatíveis com as suas necessidades.

Pelas características dos alunos:

Na aceitação e cumprimento das regras por alguns alunos.

Na concentração nas tarefas a realizar.

É difícil ajudar quando os alunos não querem trabalhar.

Rejeição de alguns alunos a quase todas as propostas de trabalho.

Pouco envolvimento nas tarefas propostas por parte dos alunos que mais necessitam delas.

Falta de motivação intrínseca.

Falta de empenho na realização dos trabalhos de casa.

Alunos barulhentos.

Resistência ao trabalho / vencer a inércia de alguns alunos.

Falta de acompanhamento por parte dos Encarregados de Educação.

Heterogeneidade dos alunos quanto ao interesse, conhecimentos, capacidades, organização e métodos de trabalho.

Muitos alunos de diferentes faixas etárias.

Fraca receptividade por parte dos alunos.

Falta de material (por parte dos alunos).

Falta de empenho.

Quadro 50 - As características dos alunos que são promotoras das dificuldades sentidas pelos professores no desenvolvimento da área

Pelas características da área:

Dificuldade em conseguir o envolvimento de todo o CT
Pouca participação do CT
Pouca ligação entre o CT e o par pedagógico
Prestar apoio mais individualizado / turmas grandes
Falta de um “programa” específico para os alunos do 9º ano.
Os materiais necessários à pesquisa são insuficientes
Espaço físico
A presença de um professor único durante 5 semanas nas aulas de Estudo Acompanhado
A falta de formação do professor que surge pela 1ª vez na escola
Ausência de tempo e espaço próprios para reunir com o par pedagógico
Falta de propostas de trabalho
É difícil alterar conceitos errados no ambiente de aula do EA, especialmente no caso dos alunos mais fracos
Dificuldade em abarcar as diferentes disciplinas por serem em dias diferentes do EA

Quadro 51 - As características do estudo acompanhado que são promotoras das dificuldades sentidas pelos professores no desenvolvimento da área

Novamente se identificaram diferentes experiências. A situação mais relevante parece ser a dificuldade de envolvimento do conselho de turma na tomada de decisões. Esta informação foi amplamente discutida porque os dados anteriores não colocavam o conselho de turma tão afastado das decisões do estudo acompanhado. A conclusão foi que existiam diferentes níveis de participação mas a minoria era a dos conselhos de turma que apoiavam o par pedagógico na gestão da área.

Algumas das dificuldades enunciadas tinham a ver com os recursos da escola, os materiais e as características das salas de aula mas, outras, encontravam-se na compreensão do espírito do estudo acompanhado e na escolha de estratégias mais adequadas.

É também pelas opiniões dos professores que se confirma que a natureza desta área é o acompanhamento individualizado dos alunos de forma a ajudá-los a encontrarem os seus estilos de aprendizagem e que a existência de um par pedagógico é essencial para possam ser acompanhados com algum cuidado.

O quadro seguinte (Quadro 52) corresponde às sugestões de acções a realizar para aumentar a confiança dos professores no acompanhamento do estudo acompanhado

A apresentação destas sugestões levou a que se marcassem encontros para a partilha das experiências e dos materiais já testados mas a frequência foi baixa e o tempo gasto foi pouco. A verdade é que os professores se queixavam de que não tinham oportunidades de se encontrarem para trocarem ideias mas quando surgiam esses momentos não eram devidamente aproveitados.

Estratégias usadas pelos vários colegas
 Dificuldades de aprendizagem / métodos de ensino.
 A relação com o par pedagógico.
 Repensar a aula de EA.
 Organizar um programa a abordar nos diferentes anos.
 Criar espaços próprios para o EA.
 Partilha de materiais testados.
 Será positivo haver aulas de EA para todos os alunos?
 A cooperação do CT na organização das sessões de EA.
 Sugestões de processos para o envolvimento de todas áreas do currículo.
 Como ajudar aqueles que têm mais dificuldades?

Quadro 52 - Sugestões de acções para melhorar o desenvolvimento do estudo acompanhado

O próximo quadro refere-se à parte do questionário que permitia que os professores acrescentassem algumas ideias que lhes parecessem relevantes.

Organizar um stock de livros (manuais escolares) das diferentes matérias disponível para os alunos trabalharem em EA.
 É muito importante o diagnóstico pormenorizado das dificuldades dos alunos.
 Alguns alunos vinham habituados do 6º ano a fazerem apenas os tpc das disciplinas.
 É essencial um dos pares pedagógicos ser da área de Português.
 Área muito difícil de implementar numa turma com um nível socioeconómico razoável- os alunos preferem explicações ou o apoio dos pais.
 Os alunos estão mais interessados no estudo específico de conteúdos programáticos do que nos assuntos do estudo em geral.
 A sala de computadores nunca esteve disponível.

Quadro 53 - Observações feitas pelos professores sobre a área do estudo acompanhado.

Este quadro mostra algumas ideias interessantes que foram colocadas em prática, nomeadamente a preparação de colecções de manuais, dicionários e outros materiais de apoio que foram colocados nas salas onde decorria o estudo acompanhado e criação de um calendário para fazer a gestão da sala de informática.

Pelas ideias apresentadas, também foi possível debater várias acções associadas às áreas curriculares não disciplinares:

- os professores foram confrontados com as práticas uns dos outros o que implicou a regulação dos comportamentos;

- os professores foram confrontados também com as práticas familiares, como a implementação de apoios educativos fora da escola - as chamadas "explicações" - que afastavam os estudantes

dos esforços dispendidos pela escola para que aprendessem métodos de estudo, por exemplo.

Muitos outros dados foram recolhidos e analisados. No conjunto mostraram com bastante clareza o que a escola sentia sobre a experiência da inovação, até porque nas áreas curriculares não disciplinares estavam envolvidos quase todos os professores. As suas opiniões eram retratos das concepções que defendiam e do percurso que tinham de fazer para se integrarem no projecto. Alguns mostraram já se terem apropriado dos conceitos e dos procedimentos essenciais, outros experimentavam com alguma timidez e outros... ainda não tinham conseguido dar o primeiro passo.

Os professores identificaram como dificuldades associadas ao desenvolvimento da área da formação cívica:

- *Falta de tempo*

Esta era a opinião dos professores que se dedicavam profundamente a explorar assuntos no âmbito da cidadania nas suas sessões e que notaram que o tempo era sempre insuficiente. Os quarenta e cinco minutos “corriam” num instante. No entanto, conhecíamos vários exemplos de professores que deixavam os alunos saírem mais cedo da aula de formação cívica porque já tinham esgotado os assuntos a debater.

- *O tempo lectivo tem uma natureza não disciplinar que é muito pouco interiorizada pelos alunos.*

Esta é a opinião dos que defendem a estrutura multidisciplinar e não integrada do currículo. Em todas as recolhas de opinião sobre o desenvolvimento do currículo surgiram estas vozes clamando “à disciplina” e tentando mostrar como não seria necessário o espaço de gestão curricular sem programas. A ideia de que uma estrutura não disciplinar é pouco interiorizada pelos alunos deste nível de ensino só pode basear-se na própria acção do professor que é derrotista das áreas curriculares não disciplinares.

- *Pouco apoio do conselho de turma.*

Este aspecto marca todas as áreas curriculares não disciplinares: o apoio do conselho de turma é insuficiente. Da análise destas respostas ficou claro que os professores não tinham compreendido a abrangência do estudo acompanhado, da formação cívica e da área de projecto como sendo transversais a todo o desenho curricular e não preenchendo apenas o tempo destinado no horário. Este foi um dos aspectos que se foi alterando muito lentamente ao longo deste projecto.

- *Falta de conhecimentos para desenvolver matérias sugeridas pelos alunos e problemas por eles colocados. Grande dispêndio de tempo e muito empenho para preparar convenientemente os temas.*

Esta opinião mostra que o professor defende para si um papel central no processo de ensino, isto é, ele tem de dominar o saber de forma a constituir-se como única fonte segura de informação para os seus alunos. A ideia de que os alunos podem formular

os problemas e depois procurar as respostas e que os professores são mediadores desse trabalho, questionando e amparando quando necessário, é muito mais compatível com o espírito destas áreas, o que significa que esta dificuldade surge pela falta de compreensão sobre a natureza das áreas curriculares não disciplinares.

- *Falta de linhas programáticas mais objectivas*

Novamente se pedem “programas” para as áreas curriculares não disciplinares. Nota-se que há professores “perdidos”, mostrando dificuldades na construção de um currículo para uma área dedicada à cidadania, área em que todos os professores se deveriam sentir à-vontade. Esta foi uma das razões que levou a que os documentos de apoio às áreas curriculares não disciplinares se tornassem tão extensos.

Identificou-se um conjunto de áreas do conhecimento em que os professores se sentiam pouco seguros e que se transformaram em temas de formação:

- Construção do currículo
- Gestão Flexível do Currículo
- Construção do projecto curricular de turma
- Avaliação do projecto curricular de turma
- Interdisciplinaridade
- Avaliação de Competências
- Áreas curriculares não disciplinares
- Educação Sexual
- Formação Pessoal e Social
- Utilização das tecnologias de informação e comunicação como ferramenta profissional.

Todos os temas relacionados com a construção do projecto curricular de escola ou de turma foram tratados através de sessões de trabalho diversificadas, umas com a presença de convidados e outras orientadas por professores da escola, do grupo de acompanhamento do projecto curricular da escola, do conselho pedagógico ou outros. Foram preparadas sessões de reflexão sobre temas específicos - a avaliação, por exemplo, ou o projecto curricular integrado - onde participaram todos os professores.

Os temas relacionados com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação foram desenvolvidos com o apoio dos professores da escola que eram especialistas nesse campo. Marcaram vários cursos breves sobre a utilização pedagógica de várias aplicações informáticas. Quando se tratava de programas referentes a disciplinas específicas a esse grupo juntava-se um professor da área.

A intenção era fazer da escola um núcleo de formação usan-

do, em primeiro lugar, os próprios recursos e, só depois, convidando especialistas. O resultado teria tido mais qualidade se as pessoas, mergulhadas como estavam a gerir a inovação, se sentissem mais disponíveis e tivessem participado mais nas acções.

Criaram-se situações difíceis de compreender, como a possibilidade de formação em áreas identificadas pelos próprios professores e, depois, não se reunir um número mínimo de inscrições. As pessoas que eram responsáveis pela concretização do plano de formação não sabiam o que fazer nem o que pensar. Se deixassem de criar as acções de formação consideravam-nas culpadas por não ter sido despoletada a formação adequada. Quando conseguiam que essas acções se realizassem, o número de professores que se inscreviam era muito baixo. Por um lado os professores tinham consciência das suas necessidades de formação e por outro não tinha disponibilidade para participarem nessa formação.

O Projecto “Bem-Estar” constituiu um outro processo avaliativo dedicado inteiramente a recolher a opinião dos alunos sobre a qualidade que sentiam na vida escolar. A finalidade era dar forma à vertente do projecto curricular de escola que se preocupava com o bem-estar dos alunos.

Este trabalho foi desenvolvido por um pequeno núcleo de professores do grupo de acompanhamento do PCE que desenhou o questionário o aplicou turma a turma, recolheu e tratou os dados e depois apresentou os resultados a vários grupos da escola, nomeadamente ao conselho pedagógico e aos coordenadores dos directores de turma dos vários níveis de ensino.

Como no caso anterior apenas se apresentam alguns das informações recolhidas e os efeitos que tiveram no projecto da escola.

Foram questionados setecentos e oitenta e nove alunos de trinta e seis turmas do 5.º ao 8.º ano, de um total de quarenta e três turmas. Não participaram os alunos de 9.º ano por já estarem a terminar o seu percurso dentro da escola.

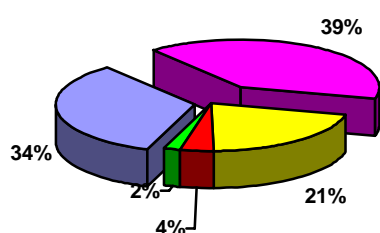
O questionário foi aplicado no final do 2.º período lectivo a todas as turmas da escola do 5.º ao 8.º ano mas, em algumas, o professor que esteve presente durante a aplicação, permitiu que os alunos conversassem, trocassem ideias sobre as questões, o que influenciou algumas das respostas, tornando-as muito semelhantes. Em face dessa situação resolveu-se rejeitar os dados referentes a essas turmas.

A primeira questão perguntava simplesmente “Como te sentes dentro da escola?” e as opções de resposta eram “muito bem”, “bem”, “mais ou

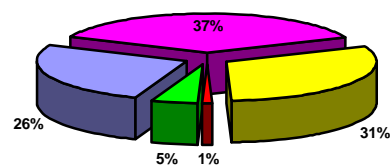
menos", "mal" e "muito mal".

O último gráfico, da página seguinte (Figura 32), mostra a percentagem de alunos que se "sentia bem" (muito bem ou bem) e que se "sentia mal" (muito mal ou mal) dentro da Escola da Torre, do 5.º ao 8.º ano de escolaridade. Repare-se que à medida que os alunos cresciam também aumentavam os sentimentos de desconforto, de desagrado pela escola. No 5.º ano, quase oitenta por cento dos alunos sentia-se bem. No 8.º ano, menos de dez por cento o referiu.

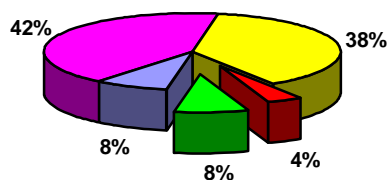
Legenda:  Muito bem  Bem  Mais ou Menos  Mal  Muito mal



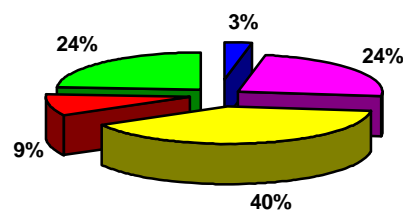
Resultados referentes ao 5.º ano



Resultados referentes ao 6.º ano



Resultados referentes ao 7.º ano



Resultados referentes ao 8.º ano

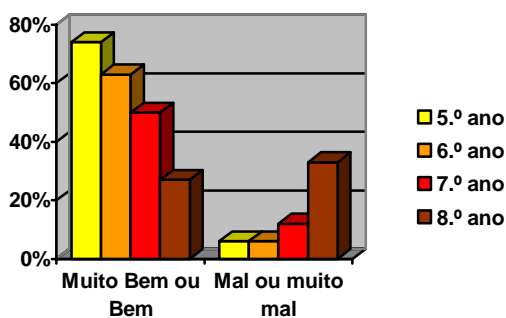


Figura 32 - Tratamento gráfico das respostas dadas à 1.ª questão

À medida que os estudantes cresciam, aumentava o número que escolhia a opção “mais ou menos”, isto é, a escolha era cada vez mais complicada por causa da quantidade e da qualidade dos factores em jogo. O aluno não conseguia identificar o que tinha mais importância, se o que o fazia sentir-se bem, se o que o fazia sentir-se mal. Acabava por optar pelo “mais ou menos”, mostrando as suas dúvidas.

Já era um dado preocupante se apenas um aluno se sentisse mal dentro da Escola da Torre, quanto mais tomar consciência de que existiam várias crianças e jovens com esse sentimento. As opiniões manifestadas pelos alunos foram cruciais na definição das metas e das estratégias a privilegiar no projecto curricular da escola.

A segunda questão pedia que o aluno indicasse duas situações que ele mudaria dentro da escola para aumentar o bem-estar. Desta forma pretendia-se compreender o que é que lhes desagradava, o que é que o fazia sentir-se mal.

O Quadro 54 organiza os dados recolhidos.

| Categorias | | Ideias registadas |
|--|-----|---|
| Acabar com a <u>insegurança</u> | | Ter mais segurança Acabar com a violência Acabar com as brigas Acabar com os roubos Ter mais ordem Os alunos mais velhos respeitarem os mais novos Evitar as filas na cantina Haver mais respeito pelos outros Aumentar o cumprimento das regras Aumentar os castigos Contratar mais seguranças Contratar mais funcionários |
| 5.º | 57% | |
| 6.º | 52% | |
| 7.º | 49% | |
| 8.º | 41% | |
| total | 50% | |
| Melhorar as <u>condições do ambiente</u> da escola | | Melhorar as condições de higiene (casas de banho, balneários); Melhorar os balneários Melhorar a sala do aluno Aumentar a biblioteca Aumentar a ludoteca Remodelar o pavilhão velho Aumentar e melhorar os jardins Relvar o campo de terra Fazer um campo de basquete Aumentar os espaços cobertos Colocar mais bebedouros Pôr cacifos nos balneários Pôr aquecimento nos balneários Pôr aquecimento nas salas Fazer a ligação à <i>Internet</i> sempre Não deixar fumar dentro da escola Não permitir drogas dentro da escola Pôr música nos intervalos |
| 5.º | 39% | |
| 6.º | 40% | |
| 7.º | 37% | |
| 8.º | 47% | |
| total | 41% | |
| Melhorar a <u>organização da escola</u> | | Espaços de “tempos livres” abertos todo o período lectivo Mais actividades de animação (festas, torneios, passeios) Fazer o horário menos sobrecarregado Intervalos maiores Escola aberta nas férias Mais tempo para mudar de sala Abrir o portão do fundo Actividades para os que não têm Moral |
| 5.º | 3% | |
| 6.º | 8% | |
| 7.º | 14% | |
| 8.º | 12% | |
| total | 9% | |

Quadro 54 - Apresentação dos resultados referentes à 2.ª questão

As respostas a esta questão incluíram mil e trezentas sugestões que foram organizadas segundo três categorias: segurança, ambiente e organização. São as questões da segurança da escola e do cuidado com o ambiente que mais preocupavam os alunos. As questões da organização também foram alvo das suas sugestões especialmente no que concerne às condições directamente relacionadas com a qualidade do tempo gasto na escola, o que não estava ocupado com as actividades lectivas. Estas opiniões partiram essencialmente dos alunos mais velhos mas são uma pequena percentagem comparada com as outras duas categorias.

A terceira questão servia para compreender quais os aspectos que os alunos mais valorizavam na escola. Foi-lhes pedido que indicassem as duas situações que deviam continuar a existir por contribuírem para o bem-estar dos alunos. Os dados foram tratados de forma idêntica à da pergunta anterior e encontram-se no Quadro 55.

| Categorias | | Ideias registadas |
|---|-----|---|
| Manter as situações que promovem a <u>segurança na escola</u> | | Os seguranças Os empregados Os professores O cartão magnético O psicólogo Os animadores O porteiro O Conselho Executivo A Escola Segura As regras / o regulamento O controlo de saídas O Director de Turma |
| 5.º | 52% | |
| 6.º | 44% | |
| 7.º | 39% | |
| 8.º | 28% | |
| total | 41% | |
| Manter as condições relativas aos <u>espaços da escola</u> | | A biblioteca A ludoteca O Centro escolar de informática Os Campos de Jogos O bufete A sala do aluno Os jardins / os espaços verdes O Centro de Aprendizagem As árvores de fruto A Internet Os Cacifos |
| 5.º | 42% | |
| 6.º | 52% | |
| 7.º | 58% | |
| 8.º | 58% | |
| total | 52% | |
| Manter aspectos da <u>organização da escola</u> | | Visitas de estudo Festas Torneios Corta-Mato Rádio Intervalos de 20 minutos Subsídios Aulas de apoio Eleições Feriados |
| 5.º | 6% | |
| 6.º | 3% | |
| 7.º | 4% | |
| 8.º | 15% | |
| total | 7% | |

Quadro 55 - Apresentação dos resultados referentes à 3.ª questão

Foram também identificadas três categorias para a arrumação das res-

postas dadas pelos alunos: a segurança, os espaços e a organização. Os alunos valorizavam as decisões tomadas no sentido de se sentirem mais seguros dentro da escola, apreciando a forma como eram tratados pelos funcionários, professores e conselho executivo. Concordavam com a existência de seguranças e da protecção policial através da Escola Segura e apreciavam o não terem de usar dinheiro dentro da escola. Um número apreciável de alunos valorizou os espaços da escola onde passava o seu tempo, o que está de acordo com as preocupações manifestadas na primeira questão. Alguns projectos, aqui associados pelos espaços que ocupavam, foram também identificados como sendo tão do agrado dos alunos que eles não os fariam desaparecer. Bem pelo contrário. É o caso da biblioteca, do centro escolar de informática e do centro de aprendizagem, lugares reservados ao estudo e valorizados como tal. Foi uma surpresa saber que os alunos consideravam o espaço das “árvores de fruto”¹⁰⁶ como um lugar das suas preferências.

Os dados referentes a este trabalho trouxeram uma consciência mais viva dos problemas que os alunos identificavam na escola e das situações que eles privilegiavam. Estas informações deram força às opiniões dos professores e permitiram seleccionar as prioridades em termos de metas e de acções a desenvolver. Os cuidados com a *segurança* e com o *ambiente* presentes nas várias facetas do projecto da escola estruturaram-se neste estudo. Os cuidados com a *saúde* e com o *sucesso* tiveram como primeira fonte as preocupações manifestadas pelos professores e encarregados de educação.

Um conjunto de acções foi desenvolvido no decorrer destas opiniões. Algumas já aqui foram referidas e nelas estiveram envolvidos alunos, encarregados de educação, funcionários da escola e professores. Foram melhorados os espaços que os alunos mostraram valorizar, como os jardins, o campo das árvores de fruto, a sala do aluno e até a cantina. Colocaram-se bancos de jardim, semearam-se relvados, arbustos e flores variadas com o apoio do pelouro dos jardins da câmara municipal. Pintaram-se paredes e mobiliário e até se conseguiu o equipamento acústico para a transmissão de música nos espaços frequentados pelos alunos nos seus tempos livres. Expandiram-se os horários de utilização dos espaços, nomeadamente da biblioteca, da ludoteca e das salas de estudo.

¹⁰⁶ O “espaço das árvores de fruto” era um local, dentro do recinto da escola, coberto de erva e onde existiam grandes laranjeiras e pereiras, tão altas que os alunos não chegavam aos seus frutos. No verão era um lugar muito agradável por causa da sombra mas, nas outras estações, parecia bastante húmido e sombrio.

Os recursos da escola foram grandemente colocados no melhoramento dos espaços e na promoção da segurança. Organizaram-se melhor as vigilâncias de recreios e das filas do bar e da cantina, responsabilizaram-se os alunos mais velhos no cuidado com as crianças e envolveram-se os directores de turma na identificação de casos críticos. Organizaram-se encontros com os delegados dos alunos para que eles pudessem colaborar no despiste dos problemas e criaram-se condições para que a associação de estudantes tivesse um papel efectivo na vida da escola.

Apesar dos esforços tinha-se consciência do que ainda havia a fazer e de como faltavam recursos, nomeadamente económicos, para conseguir que a escola e as suas dinâmicas respondessem às expectativas dos alunos.

Um outro movimento avaliativo foi desenvolvido questionando os directores de turma sobre os processos de construção do projecto curricular de turma. Este trabalho surgiu da necessidade de responder ao “Observatório da Gestão Flexível do Currículo” solicitado pelo Departamento de Educação Básica.

A recolha de dados teve também a forma de um curto questionário e permitiu perceber como os directores de turma sentiam a participação dos seus colegas do conselho de turma na construção do projecto curricular. Este questionamento foi posterior ao da áreas curriculares não disciplinares já aqui referido e a sua análise permitiu identificar uma evolução na apropriação da cultura de projecto, ao nível da turma, identificando-se conselhos de turma que agiam colectivamente na análise e tomada de decisões e em que a acção individual se inscrevia na estratégia colectiva.

Os dados cedidos pelos directores de turma mostraram que as disciplinas mais disponíveis para flexibilizarem os seus programas e participarem nos projectos das turmas eram Língua Portuguesa, Matemática e Educação Visual e que essa participação era maior nos 5.º, 6.º e 7.º anos, os anos que estiveram mais envolvidos na Gestão Flexível do Currículo. Seguiam-se as disciplinas de História e Ciências da Natureza ou Ciências Naturais.

Os directores de turma tinham de manifestar a sua opinião quanto à participação do conselho de turma na construção do projecto curricular na tomada de decisões, na planificação, na concretização das acções e na avaliação, ou seja, os directores de turma tinham de expressar um juízo de valor sobre o funcionamento do conselho de turma como um todo, um grupo inteligente.

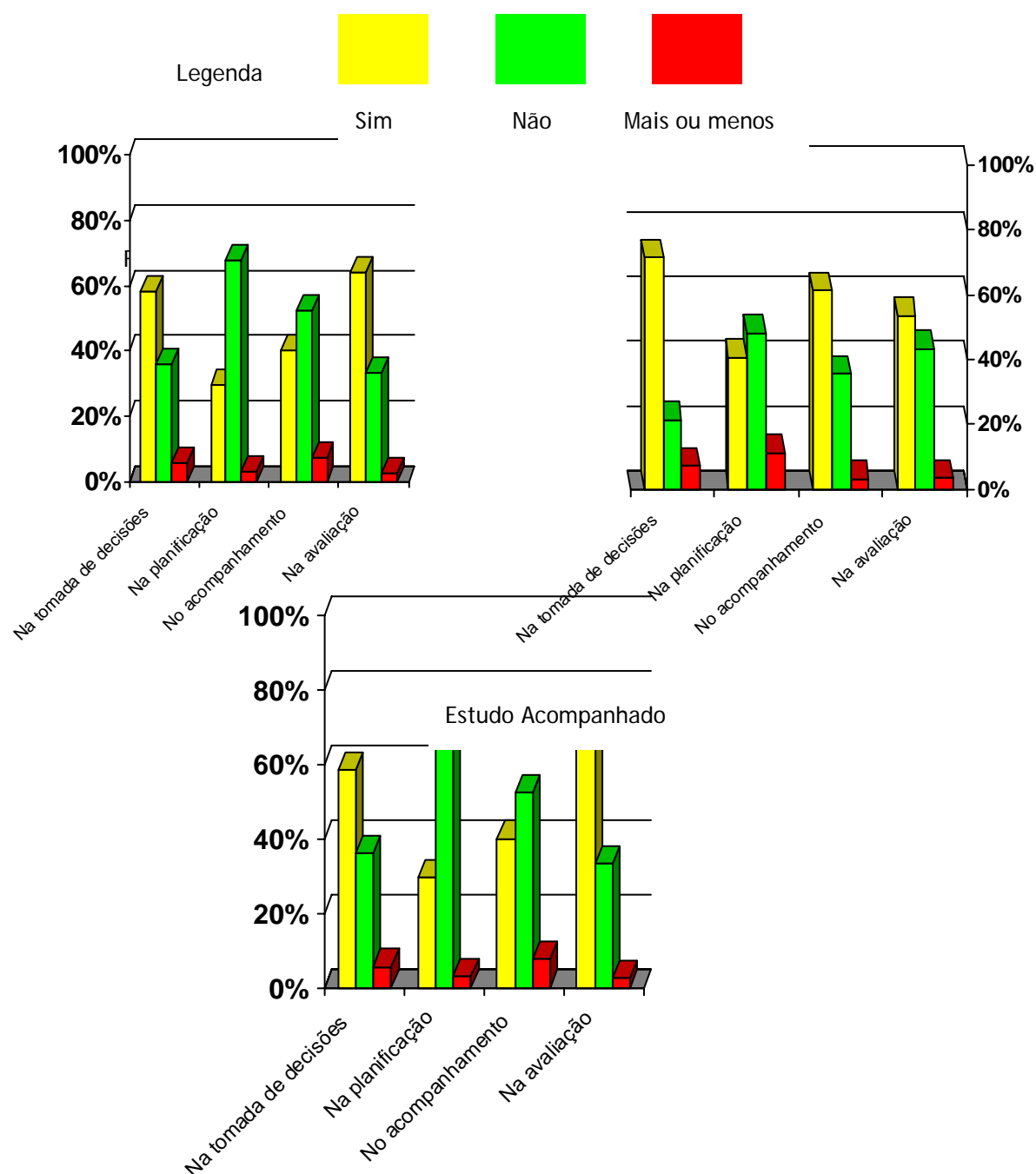


Figura 33 - Gráficos correspondentes à avaliação que os directores de turma faziam da participação do conselho de turma na construção do projecto curricular

As questões tinham apenas três escolhas: os professores do conselho de turma “participavam”, “não participavam” ou “nem sempre participavam” nos vários momentos da construção do projecto curricular. A categoria “mais ou menos” ou “às vezes” foi introduzida para que o director de turma tivesse uma hipótese de escolha que mostrasse a incerteza ou a irregularidade presente nos processos. A irregularidade também podia ser um dado a ter em conta, o que não aconteceu porque foram poucos os questionados que optaram por essa resposta.

A percentagem de directores de turma que respondeu a este

questionário foi de aproximadamente 70%. Houve sempre dificuldade em conseguir que a totalidade das respostas coincidissem com a totalidade da população a questionar embora se experimentassem estratégias para tentar dominar essa situação. O menor número de respostas foi do 8.º ano de escolaridade, um ano que se preparava para a Reorganização Curricular. O maior número de respostas foi conseguido no 5.º e 6.º anos. Com esta percentagem de respostas apenas se puderam encontrar tendências, neste caso, as tendências da escola na construção dos projectos curriculares de turma.

Observando os gráficos conseguimos perceber que existiam turmas onde o projecto curricular foi construído em parceria e outras onde o não foi. Dada a irregularidade das percentagens de cada um dos itens também se percebe que, em certas turmas, os processos não seguiam um quadro conceptual coerente, equilibrado, partilhado por todos os elementos do conselho de turma.

Como exemplo, pode-se observar a área de estudo acompanhado em que cerca de 60% dos professores participou na tomada de decisões e no acompanhamento das experiências de aprendizagem realizadas nessa área, mas essa participação diminuiu ao nível da planificação e da avaliação. Aliás, a planificação é o momento menos participado e a tomada de decisões, o mais participado, destacando-se, nessa dimensão a área de projecto, como aquela em que é maior a participação dos professores do conselho de turma.

A formação cívica é a área em que o director de turma está mais isolado, assumido a responsabilidade do trabalho com os alunos mas onde, mais vezes, o conselho de turma é avaliador.

Muitas vezes, nos vários encontros de trabalho e de reflexão, se debateu esta situação dos professores do conselho de turma se tornarem avaliadores sem terem participado na planificação e no acompanhamento das actividades. Tornavam-se avaliadores das decisões dos colegas responsabilizando-os pelas condições de aprendizagem e não colaboravam com eles na criação dessas condições.

A primeira questão referia-se directamente à primeira fase do projecto curricular de turma, quando ainda se analisavam os dados do diagnóstico e se desenhavam as grandes linhas mestras, as prioridades e o papel que cada área curricular teria de assumir no desenvolvimento de cada um dos alunos. As restantes questões já se referiam aos momentos específicos de cada área, à planificação, ao acompanhamento das actividades em cada uma das áreas do currículo e, por fim, à avaliação dos resultados.

Analisando todos os dados pode-se concluir que, pelo menos, 30% das turmas da escola construíam projectos curriculares em colaboração, utilizando a sua inteligência colectiva.

Como já foi referido várias vezes foram implementados momentos específicos de reflexão para compreender como estavam todos a reagir às implicações da inovação e como decorria a reformulação do projectado. Num desses momentos foi solicitado a cada um dos grupos pedagógicos que identificasse as potencialidades e as fragilidades da Gestão Flexível do Currículo e da Reorganização Curricular enquanto processos que estavam a ser vividos

pela escola.

O tratamento das respostas entregues ao conselho executivo permitiu perceber que, apesar de uma certa dispersão, a maioria dos grupos centrou-se num conjunto de ideias que identificou as frustrações e as satisfações da vivência do processo.

É de notar a ambiguidade que está presente nas respostas dadas pelos professores a estas questões. O que é fragilidade para uns é potencialidade para outros, dependendo da perspectiva com que é encarado e do aproveitamento que é feito. O grupo que analisou as vozes dos professores para preparar a resposta a enviar ao Departamento de Educação Básica teve bastante dificuldade em identificar se as situações indicadas eram realmente entendidas como pontos fortes ou pontos fracos da responsabilidade da Gestão Flexível do Currículo.

Apresentam-se em seguida alguns dos aspectos identificados.

- A perda de carga horária devido à redução das horas semanais das disciplinas

Este aspecto foi especialmente referenciado pelos professores das áreas das Línguas, da História e Geografia, do 2.º e do 3.º ciclos, por considerarem que não foram feitas as alterações necessárias aos programas que os tornassem mais exequíveis em função do tempo legislado para essas disciplinas no Decreto-Lei n.º 6/2001. Para além dos espaços informais de encontro dos professores, o problema era abordado sistematicamente nas reuniões de conselho de turma, sendo apresentado como um dos factores potenciadores do insucesso dos alunos.

Outro problema identificado foi a dificuldade dos professores decidirem a divisão do tempo lectivo das disciplinas de uma área a partir de um bloco atribuído legislativamente. Se por um lado os professores apelavam à autonomia curricular, por outro assustavam-se com as decisões que poderiam ter de tomar na *divisão* do tempo. Os professores mantinham uma posição individualista, pensando no esforço necessário para que os alunos aprendessem com sucesso apenas na sua disciplina. Na generalidade, ainda não se tinham apropriado da noção de integração curricular nem tinham compreendido a dimensão transversal do conhecimento.

Algumas disciplinas, como a História e a Geografia, mostra-

ram uma genuína dificuldade em dividir pelas duas disciplinas o tempo ao longo dos três anos do 3.º ciclo. Na impossibilidade de dividirem o bloco de tempo em partes iguais, não conseguiam decidir quem devia ficar com maior carga horária. Consultaram o Departamento de Educação Básica e várias outras escolas. Apresentaram uma primeira proposta mas arrependeram-se pouco depois e quiseram mudar. Mas nesse ano já não foram a tempo porque os horários escolares já tinham sido feitos. A proposta afectava os três anos de escolaridade e, por isso, só podiam ser introduzidas alterações a nível do 7.º ano. Esta situação não foi bem aceite pelos professores que queriam emendar a primeira decisão logo no ano seguinte, alterando o crédito global de cada disciplina, dentro de um mesmo ciclo de escolaridade. Mas se uns queriam mudar outros queriam manter. O conflito instalou-se mantendo-se latente fora dos encontros formais que se realizavam para o resolver. Dessas reuniões surgiam documentos que eram apresentados ao conselho pedagógico com a solicitação que fosse esse órgão pedagógico a tomar a decisão que os professores de História e Geografia juntos, não eram capazes. Esse processo de consulta foi muito moroso porque existiam outros assuntos muito mais urgentes para serem resolvidos. Foi sendo adiado reunião a reunião até deixar de ser lembrado. Os professores foram orientado o trabalho das suas turmas de acordo com a primeira decisão tomada e, com mais ou menos dificuldades, foram adequando os processos de ensino e de aprendizagem. A pouco e pouco o assunto foi esquecido e manteve-se a primeira distribuição do tempo.

- O afastamento dos tempos semanais, numa mesma disciplina, não ajudava a consolidar conhecimentos

Este constrangimento é especialmente apresentado pelas disciplinas que têm no horário apenas um bloco de noventa minutos semanais. A escola, quer por não ter sido capaz de encontrar outra organização do tempo, do espaço e das pessoas, quer por ser compelida pelos seus hábitos e pela própria legislação a dividir o tempo de cada área curricular pela semana, cortando-o, separando-o, criou, segundo alguns professores, condições desfavoráveis à aprendizagem. De acordo com os quadros curriculares do Despacho n.º6/2001, a unidade de tempo lectivo correspondia a noventa minutos. Foi perguntado aos professores das várias áreas como queriam que fosse feita a distribuição semanal do seu tempo lectivo. Uma área com um único *bloco* poderia optar por duas aulas de quarenta e cinco minutos ou uma aula semanal de noventa minutos.

Se pensarmos numa disciplina que tem os seus únicos noventa minutos à segunda-feira, passarão sete dias até que o professor e os alunos se voltem a encontrar. Os professores queixavam-se de

que os alunos esqueciam as actividades e os conteúdos explorados aula a aula. Esta situação foi agravada pelos dias feriados. No final de cada período ouviam-se invariavelmente comentários do tipo “as minhas aulas apanharam os feriados, como é que eu tinha tempo para dar a matéria?” ou “já não via os alunos há mais de duas semanas, será que eles ainda se lembram de mim?”. E a questão também se podia colocar ao contrário, provavelmente com mais relevância: será que o professor ainda se lembrava de cada aluno, do seu estilo de aprendizagem, do que já sabe, de como precisava para aprender mais e melhor?

Nas situações em que a opção foi para aulas de quarenta e cinco minutos os professores consideraram que o tempo não permitia um trabalho aprofundado. Quando acabavam de escrever o sumário – o que era feito no princípio da aula – já se estavam a arrumar os livros para sair. Esta foi a primeira opção para as aulas de Estudo Acompanhado. Os professores pensavam que a distribuição por semana desses tempos de apoio ao estudo seria mais útil do que apenas uma vez por semana. No ano lectivo seguinte os professores de estudo acompanhado e os directores de turma apresentaram a proposta de marcar apenas um bloco semanal de noventa minutos porque o trabalho de acompanhamento do estudo tinha de ser diferenciado, aluno a aluno, e em quarenta e cinco minutos não era possível fazê-lo.

Como se pode ver, se alguns professores apoiavam um bloco horário por semana, outros professores achavam essa distribuição inadequada, o que leva a pensar que cada turma merecia um horário de trabalho adequado às suas características e que a construção de horários estruturados em regras uniformes não oferecia as melhores condições de aprendizagem para cada uma das turmas.

Um outro aspecto que foi referido, ainda relativo à forma como a escola resolveu os horários lectivos, foi quanto à distribuição dos dois blocos semanais da mesma disciplina estar em dias consecutivos ou nos últimos tempos do período lectivo, quando os alunos já se encontram cansados e pouco atentos.

Todos os anos se analisavam os critérios para a elaboração dos horários e todos os anos se identificavam situações que mostravam que esses critérios não podiam ser cumpridos rigorosamente porque existiam muitos factores em jogo: espaços, pessoas, recursos. Uma situação muito discutida tinha a ver com o esforço cognitivo que o aluno tinha de despende em algumas áreas, como a matemática e a língua portuguesa. Os professores destas áreas queriam que elas ficassem no princípio do período lectivo diário e que as disciplinas relacionadas com as artes e o desporto ficassem para o fim, porque não envolviam um estímulo cognitivo tão intenso. Naturalmente que esta opinião provocava discussões e conflitos, porque sentiam a desvalorização do conhecimento no âmbito das expressões artísticas ou desportivas, como se o currículo do ensino básico tivesse uma área forte constituída pela Língua Portuguesa, a História e a Matemática e uma área fraca, a da Música, da Expres-

são Física e Visual.

- O mesmo professor com mais de dois blocos lectivos na mesma turma

Esta apreciação resultou de um esforço por parte da direcção da escola em diminuir o número de professores por conselho de turma. Considerou-se como condição para a construção de projectos curriculares de turma a formação de equipas pequenas, que partilhassem o máximo de tarefas dentro da turma. Assim, no 2.º ciclo, um professor de Língua Portuguesa podia ser também o professor de História da mesma turma. O professor de Matemática poderia ser também o professor de Ciências da Natureza. O mesmo se passava com as áreas curriculares não disciplinares que poderiam ser afectas a qualquer professor.

Alguns professores não gostaram da experiência de passar muito tempo com a mesma turma, especialmente no caso das turmas que integravam alunos que, de alguma maneira, perturbavam os processos de ensino. Sentiam-se cansados, desanimados, encerrados num ambiente que não conseguiam modificar.

Muitos alunos tinham uma percepção semelhante quando não se construíam relações de empatia com os professores porque os métodos ou os temas a ensinar não os cativavam.

Mas o contrário também acontecia: professores que preferiam estar muito tempo com a sua turma e alunos que também queriam que um ou outro professor se mantivessem com eles ao longo do horário lectivo.

Mais uma vez constrangimento e potencialidade se confundiam consoante o olhar do questionado.

A reorganização dos quadros curriculares implicou, como já foi referido, que algumas disciplinas tivessem a sua carga horária diminuída o que fez com que cada professor, para completar o seu horário, tivesse que leccionar mais turmas ou mais disciplinas, aumentando também o seu trabalho e a sua responsabilidade. A complexidade inerente à construção de projectos curriculares deveria estar directamente relacionada com a disponibilidade do professor para participar nos processos e não o contrário, isto é, o professor sentir-se sobrecarregado com as tarefas de gestão curricular das áreas de que era responsável.

- O estudo acompanhado ou a área de projecto leccionadas por um só professor ao nível do 3.º Ciclo.

Quando se iniciou a Gestão Flexível do Currículo a orientação foi para que as áreas curriculares não disciplinares, exceptuando a formação cívica, seriam geridas por um par pedagógico. A justificação para este facto prendia-se com o papel que o professor assumia no desenvolvimento das actividades, acompanhando cada um dos alunos ou dos grupos, reconhecendo a necessidade da diferenciação pedagógica como um instrumento em favor da aprendizagem sustentada e responsabilizando-se por um largo leque de saberes e de processos consoante os caminhos escolhidos para cada turma e para cada aluno. As áreas curriculares não disciplinares concordavam com a justificação apresentada por Roldão para a emergência da valorização nos processos que apoiam a aprendizagem:

O interesse pelo indivíduo aprendente, pelo sujeito como objecto privilegiado de análise, a valorização da autonomia individual na construção de percursos de aprendizagem numa sociedade que se reconstrói e afirma em torno da liberdade e dos direitos individuais, [...] o impacto educativo do construtivismo de Jean Piaget e das teorias desenvolvimentistas da escola de Geneve, acentuando o papel do aprendente como construtor do seu conhecimento (1998, p. 2).

Abrantes (2002) no texto introdutório da publicação do Departamento de Educação Básica sobre as áreas curriculares não disciplinares mostra de forma clara o papel dos professores que leccionam essas áreas, acompanhando, desafiando e apoiando cada um dos alunos da turma e simultaneamente mediando a comunicação entre a turma e os restantes professores. Ao longo do texto é realçada a ideia de que qualquer uma das áreas curriculares não disciplinares atravessa o currículo, construindo-se em cada uma das disciplinas, o que significa que o tempo que é dedicado a cada uma dessas áreas é apenas um pouco da sua expressão. O conselho de turma é o organizador e o decisor em termos do ensino dessas áreas e o par pedagógico é o que operacionaliza as intenções educativas. Repare-se que, de acordo com este quadro conceptual, as aprendizagens que cada aluno realiza no espaço não disciplinar são observadas em cada uma das disciplinas e aí podem ser avaliadas.

A análise dos documentos publicados como apoio à Reorganização Curricular mostrava como era importante o acompanhamento individualizado de cada aluno. Depois, de repente, sem qualquer aviso, o Ministério da Educação

publicou uma lei em que, no 3.º ciclo, o par pedagógico desaparecia.

Esta decisão foi apresentada pelo Ministério da Educação no momento em que se planeava o lançamento de um novo ano lectivo e em que a distribuição de serviço já estava feita e os horários desenhados. No dia em que a informação chegou à escola produziu uma enorme confusão. A perplexidade situava-se não apenas na questão do par pedagógico mas também no momento em que alteração era anunciada:

“- Porque é que mudam as leis neste momento do ano lectivo quando temos a preparação do próximo já tão adiantado, quando estamos a poucos dias de ter todas as equipas de trabalho de férias? Porque não respeitam o nosso rigor, a nossa preocupação, o nosso esforço, e nos obrigam a deitar fora horas e horas de trabalho?

- Porque é que muda, sem aviso, a concepção apresentada para as áreas curriculares não disciplinares? O par pedagógico era essencial para apoiar individualmente os alunos. Como é que um só professor o vai fazer quando as turmas têm mais de duas dezenas de estudantes, muitos deles a precisarem desse acompanhamento? Partem do princípio que os alunos já conseguiram ganhar a autonomia e podem trabalhar sozinhos ou que o professor consegue gerir o acompanhamento do estudo ou o desenvolvimento dos projectos dos grupos de forma uniforme para todos? Essa não é uma conclusão que só a escola pode tirar em função da avaliação.

- Como vamos gerir a decepção dos professores? Eles estavam confiantes nas condições que tinham sido criadas para apoiar o seu papel de mediadores das aprendizagens individuais.

- Como vamos minimizar as atitudes dos “velhos do Restelo” que repetem incansavelmente que, mais tarde ou mais cedo, a inovação cederá o seu lugar à tradição, bastando saber esperar?”

Naturalmente que eu não tinha respostas. Foi muito difícil passar uma mensagem de optimismo aos professores do 3.º Ciclo que iriam acompanhar as áreas curriculares não disciplinares. Tratava-se da primeira vez em que o 7.º ano iria experimentar a Reorganização Curricular e os professores tinham acompanhado o trabalho desenvolvido no 2.º ciclo. Tinham percebido, pelo menos na generalidade, as potencialidades de gerir um espaço de trabalho em que estão presentes dois professores de áreas disciplinares diferentes. Essa oportunidade foi-lhes retirada e, por isso, viam-se com as mesmas responsabilidades mas sem as mesmas condições. O perigo da disciplinarização tanto referido por Abrantes (Departamento de Educação Básica, 2002) torna-se mais exequível como se fosse um seguro contra a insegurança do desconhecido.

Surgiu ainda um outro problema: algumas escolas interpretaram a norma como não abrangendo os anos da Gestão Flexível do Currículo e mantiveram o par pedagógico só introduzindo essa alteração nas turmas inseridas na Reorganização Curricular. E mesmo neste caso houve situações em que se manteve o par pedagógico porque as escolas tinham um corpo docente com excedentes. Na Escola da Torre, por uma questão de rigor processual, foi perguntado à Direcção Regional de Educação qual deveria ser o entendimento da lei. Respeitando a resposta obtida, o estudo acompanhado e a área de projecto, no 3.º Ciclo, só tiveram um professor em cada

área. Conhecendo os exemplos das outras escolas, um grande número de professores criticou esta decisão. Não aceitando as explicações apresentadas pelo conselho executivo, muitos docentes referiram que o prémio era dado às escolas que não faziam perguntas, às que se mantinham indiferentes à lei, acabando por fazer o que achavam que era melhor para si e para os seus alunos, independentemente das medidas legisladas. Este episódio criou um enorme mal-estar na escola. Por um lado existia o conselho executivo que se viu numa posição de responsabilidade perante a gestão de um projecto curricular nacional e de um projecto local através de um quadro de autonomia com limites pouco definidos. O conselho executivo era o rosto e a voz da escola no confronto com os organismos oficiais intermédios e centrais. O cuidado para que a lei fosse respeitada era, naturalmente, uma das suas obrigações. Por outro lado tinha-se um conjunto de professores que davam como bom exemplo as escolas que se rebelavam contra a lei, agindo por moto próprio, mostrando outras margens de autonomia e, dessa forma, privilegiando as condições que considerava essenciais para o desenvolvimento do seu projecto. Nada aconteceu a essas escolas, isto é, ao longo de todo o ano lectivo, os alunos tiveram o estudo acompanhado e a área de projecto gerida por pares pedagógicos.

Eticamente estas duas situações não eram comparáveis, mas os elementos do conselho executivo não conseguiram passar a sua mensagem. Durante bastante tempo manteve-se o mal-estar criado por este conflito. Mais tarde, outras situações em que as decisões ministeriais prejudicavam as condições de desenvolvimento do projecto da escola, foram analisadas contando também com a perspectiva de manter a vontade da escola ultrapassando a obrigação legislativa. No entanto, foi sempre realçada a responsabilidade da comunidade educativa na tomada de decisões.

Poucas foram as vezes em que tal aconteceu, tal era a dificuldade de encontrar consensos dentro de um grupo tão grande e tão heterogéneo de pessoas.

- A não revisão dos programas tendo em conta as implicações da Reorganização Curricular

A publicação do *Currículo Nacional* como um conjunto de competências essenciais foi acompanhada pela promessa da revisão dos programas das disciplinas. Os professores ficaram à espera e, entretanto, alguns tentaram fazer desses programas, um instrumento para o desenvolvimento de competências.

Quando faço esta afirmação penso se realmente é verdade que os professores tivessem feito dos programas um instrumento para o desenvolvimento de competências. Penso que sim, porque a questão não está nos programas mas no conceito e na operacionalização do conceito de competência. A preocupação no cumprimento dos programas, para além de servir para a observância do dever profissional, também se relacionava intrinsecamente com o sentido da aprendizagem que o aluno devia fazer. A questão colocava-se na forma como o professor “ensinava o programa”, isto é, se os alu-

nos, através dessa mediação, desenvolviam as competências indicadas. A compreensão entre “o que o professor ensinava e o que os alunos aprendiam” constituía a chave para confirmar o respeito pelas orientações do Currículo Nacional. É verdade que alguns professores continuaram a organizar o seu ensino de acordo com as rotinas que já conheciam, uns porque acreditavam que estavam a proceder de acordo com o que lhes era pedido e outros porque acreditavam que os ventos de mudança eram rápidos e tudo voltaria a ser como dantes. Estes últimos sentiam que a teimosia pela “manutenção do passado” revelava inteligência estratégica.

As pessoas que tinham compreendido as implicações da construção de um projecto curricular esperavam que os programas realmente fossem revisitos e transformados em núcleos essenciais de conhecimentos, capazes de serem geridos em função das competências curriculares e das características contextuais, nomeadamente do desenvolvimento cognitivo do aluno nas dimensões do pessoal e do social.

Alguns professores começaram logo a fazê-lo, acreditando que se estava a viver um tempo de mudança, de ajustamento às novas concepções de aprender e de ensinar e que poderiam usar esse tempo de ambiguidade para se aproximarem do que seria ideal. Analisaram os programas das suas disciplinas e escolheram os conteúdos que eram essenciais, quer no sentido do global (o país e o mundo), quer no sentido do local, e que poderiam servir de base ao desenvolvimento de projectos de aprendizagem.

Apesar de Roldão ter anunciado no Relatório do Projecto “Reflexão Participada dos Currículos do Ensino Básico” que a intenção do Ministério da Educação era “manter em vigor os programas do currículo actual, elaborados por equipas de especialistas reconhecidos, e lançados generalizadamente num período tão recente que não parece aconselhável a sua alteração de fundo” (1997, p. 14), a promessa da alteração foi feita, dois anos depois, em vários encontros realizados entre professores e responsáveis do Departamento de Educação Básica. Estes informaram até que já existiam grupos de trabalho dedicados a essa tarefa.

Os professores consideraram que era lógico que se alterassem os programas porque não conseguiam cumpri-los e simultaneamente realizar actividades em que os alunos pudessem experimentar um pensamento estratégico.

O desenvolvimento de competências, quer no caso das dez competências gerais, quer das inúmeras competências específicas de cada área discipli-

nar, precisava de tempo para que os alunos não só adquirissem os conhecimentos necessários mas também para que os usassem estrategicamente na resolução de problemas ou na concretização de tarefas. A manutenção dos programas tornava-se, para os professores, um constrangimento à realização do próprio currículo nacional.

- O significativo aumento de trabalho para o professor

Apesar deste movimento se ter denominado “reorganização” ele constituiu mais do que a alteração da ordem dos factores, já que foi definido um novo currículo escolar estruturado no desenvolvimento de competências que veio desafiar o currículo anterior, o dos programas,

ainda ancorado em *visões academicistas e tecnológicas* na forma de entender a relação dos actores (professores e alunos) com o conhecimento, representada nas formas predominantes de organizar e avaliar os processos de aprendizagem, em que o saber é concebido como algo estático e acabado, como algo externo às pessoas, como um produto, como a verdade que não se questiona, organizado de forma compartimentada e linear e não contaminado por valores. Confunde-se, deste modo, informação com conhecimento, transmissão com assimilação, certeza com compreensão (Alonso, 2003, p.17)

A mudança de paradigma implicou, para os professores, a compreensão do que estava em jogo e, depois, a mudança dos métodos e instrumentos de ensinar. Tudo isso foi acompanhado por processos de pesquisa, debate, experiência, reflexão, resignificação. Esta implicação do professor nas actividades de ensinar e de aprender são muito mais absorventes do que o cumprimento acrítico e pouco participado de um programa disciplinar. A mediação curricular é mais esgotante do que a obediência rotineira.

Alonso, no mesmo texto, identifica “os traços caracterizadores que funcionam como obstáculos epistemológicos e metodológicos” para que se dê a mudança e contra os quais é necessário lutar:

- a separação entre as aprendizagens escolares e as aprendizagens do quotidiano, limitando a significatividade e funcionalidade do que se aprende na escola;
- a compartimentação dos saberes, impedindo a compreensão da realidade como um todo interrelacionado;
- a concepção estática, simplista e acabada do conhecimento, que limita nos alunos a procura, a descoberta, a reflexão e a reconstrução do saber e da experiência;
- a centração da aprendizagem na acumulação de conhecimentos

conceptuais elementares, desligados das estratégias e das atitudes e valores, reforçando a separação entre teoria e prática, entre saber, saber fazer e saber ser e conviver;

- a primazia da aprendizagem individual sobre a colaborativa, impedindo a construção partilhada do conhecimento (p. 18)

É na anulação de um paradigma e na reafirmação de outro que se centra a acumulação de trabalho que o professor diz ter. Aí e no jogo permanente entre a autonomia e os movimentos burocráticos criados pelo poder central e regional de educação.

O professor traduz esta mudança de paradigma na compreensão dos significados do desenvolvimento de competências, na construção de um projecto curricular para a escola e, dependente dele, um projecto curricular para cada uma das turmas onde cada aluno encontre o seu caminho, na gestão dos projectos específicos das disciplinas e das áreas curriculares não disciplinares dentro do movimento colectivo mais abrangente. O problema foi o curtíssimo período de tempo em que tudo teve de ser feito.

- Dificuldade de concentração dos alunos nas aulas de noventa minutos

A alteração do tempo de aula foi alvo de grandes debates na escola, entre professores e entre os alunos que já tinham experimentado aulas de cinquenta minutos. A mudança da duração da aula foi encarada com algum receio e começou por ser experimentado apenas nas turmas integradas no Gestão Flexível do Currículo e apenas no segundo ano da experiência. Os toques de campanha que anunciavam o princípio e o fim das aulas desapareceram sendo substituídos por relógios colocados em todas as salas.

No princípio foi confuso porque os alunos trocavam de sala a horas diferentes e tinham os seus recreios também em tempos diferentes. Depois os movimentos começaram a ganhar o jeito das rotinas. No ano lectivo seguinte os noventa minutos foram adoptados para toda a escola e só então foi feita a avaliação da medida.

Os professores tiveram duas respostas: uns consideraram que os alunos não tinham capacidade de concentração para estarem atentos durante tanto tempo o que despoletava mais conflitos dentro da sala de aula. Outros professores consideraram que o tempo de aula permitia que se desenvolvessem actividades mais complexas em que os estudantes tinham condições para um trabalho mais autónomo, menos centrado no professor. Uns gostaram da mudança. Outros, não.

- Acentuou-se a indisciplina na sala de aula

Esta opinião está directamente relacionada com o ponto anterior. Quando o desenvolvimento das tarefas das aulas estava dependente do discurso dos professores e na passividade do aluno, alguns, menos respeitadores das regras impostas, acabavam a chamar atenção sobre si, fomentando situações conflituais.

Outros professores consideravam que a possibilidade dos alunos terem tempo para desenvolverem actividades de forma autónoma aumentava consideravelmente o interesse dos alunos pela participação adequada na aula.

Uns e outros reconheciam que tinham diminuído os casos críticos fora das salas de aula, estando os alunos mais tempo dentro das salas e sendo feito o controlo dos atrasos e da assiduidade com mais eficiência.

- Pouco apoio e empenho do poder central

Este sentido de que o poder central não mantinha uma comunicação eficiente com as escolas, não mediava os processos tal como se tinha comprometido fazer e não permitia à escola o espaço de autonomia de que ela precisava para construir o seu projecto, iniciou-se com a Reorganização Curricular. Nos dois primeiros anos da Gestão Flexível do Currículo o diálogo entre escolas e com o poder central foi sistemático e significativo. Era como se tratasse de um grande grupo trabalhando em comum, descobrindo caminhos, partilhando ideias, apoiando-se mutuamente nas experiências partilhadas e reflectidas.

Com a Reorganização Curricular o grupo desfez-se. O Departamento de Educação Básica isolou-se e a comunicação apenas tinha a direcção do ministério para a escola usando quase que exclusivamente a via legislativa. As orientações formais começaram a ser contraditórias e as pessoas da escola começaram a sentir a insegurança dos seus papéis e das responsabilidades que estavam a assumir. Não existia qualquer processo de avaliação externa que justificasse as decisões que estavam a ser tomadas, que lhes desse segurança.

No relatório final do projecto de investigação “Currículo e Inovação das Práticas”, Alonso (2006) refere essa mesma realidade, dizendo:

Na verdade o que tem prevalecido é aquilo que podemos designar pelo “ruído comunicativo” provocado pela tutela, quer por esta pulverização

de instruções, quer pela falta de clareza, manifestada na contradição entre a autonomia “aparentemente” concedida às escolas, a proposta de construção curricular flexível e adequada aos diferentes contextos e a proliferação de normativos condicionadores desta autonomia, contraditórios e limitadores das propostas mais ou menos criativas e diferenciadoras de cada escola. (p. 55)

À medida que o tempo corria a escola estava mais isolada, gerindo por um lado, os paradigmas estruturadores do currículo nacional, apelando à integração e, obviamente à flexibilização e diferenciação curricular através da construção de projectos curriculares apropriados às condições e às necessidades dos contextos e, por outro, os vários normativos legais que recebia do ministério e que se comportavam como barreiras em todos as esquinas de decisão. É a essa dualidade de concepções com que a escola tem de lidar a que Alonso se refere:

Há falta de coerência entre os princípios orientadores da RC¹⁰⁷ e os mecanismos legais para a pôr em prática, verificando-se que o discurso construtivista e emancipador que a sustenta não é acompanhado de dispositivos articulados e continuados do seu funcionamento, acompanhamento e regulação, como se evidencia em: medidas legislativas incoerentes, descompromissos em relação ao acompanhamento às escolas, visões e exigências contraditórias de diferentes organismos ministeriais, inflexões na política por efeito das mudanças de governo, em suma, falta de “visão”.

Esta situação foi-se tornando mais grave à medida que o tempo passou e nunca mais se reuniram as condições dos primeiros anos da Gestão Flexível do Currículo. Desaparecida a regulação, anulado o acompanhamento feito pelo Departamento do Ensino Básico, acabados que foram os encontros entre escolas e a partilha de experiências, a escola sentiu-se insegura. O entusiasmo esmoreceu.

- Como potencialidades da Gestão Flexível do Currículo e da Reorganização Curricular, vários professores identificaram as condições criadas para incentivar e valorizar a
 - cooperação entre professores, entre professores e alunos e entre professores e famílias
 - interdisciplinaridade

¹⁰⁷ Reorganização Curricular

- responsabilidade de todos os intervenientes
- autonomia
- utilização das tecnologias de informação e comunicação como ferramentas de ensinar e de aprender
- regulação sistemática dos processos
- desenvolvimento de competências para a vida
- centralidade dada ao trabalho do aluno
- mediação do professor nos processos de aprendizagem.

Estes aspectos não precisam de ser explicados porque as justificações encontram-se nas próprias orientações referentes ao currículo nacional. A identificação destes pontos fortes foi a confirmação de que a escola procurou construir o seu projecto curricular de acordo com o paradigma orientador fazendo sobressair estes aspectos como sendo configuradores da qualidade dos processos. A maior parte dos aspectos identificados como sendo negativos não tiveram um carácter tão abrangente e tão intrínsecos à natureza da inovação como as potencialidades indicadas.

– Observação e acompanhamento

Para terminar a apresentação dos dispositivos utilizados para a avaliação do projecto de escola, apresentam-se extractos do relatório do grupo de acompanhamento do PCE. Este documento enumera os vários passos que o grupo deu no acompanhamento, na compreensão e no incentivo dos vários momentos da construção do projecto, mostrando a linha conceptual que foi seguida e as fases que foram sendo concretizadas.

A consulta deste documento permite compreender o esforço da escola na compreensão da mudança e na reflexão sobre as experiências inovadoras que lhe são propostas ou que ela própria planificou e viveu.

| Data | | Assuntos tratados |
|------|----------|---|
| 30 | Agosto | <p>Análise dos assuntos a tratar no Conselho Pedagógico de Setembro:</p> <ul style="list-style-type: none"> Preparação de uma proposta para a formação de grupos de trabalho sedeados no Conselho Pedagógico para cada uma das metas do projecto curricular da escola; Preparação de uma proposta para a eleição de coordenadores de ano para a área de projecto e o estudo acompanhado com a finalidade do levantamento de problemas, encontro de soluções e promoção da formação contínua; Preparação da estratégia para a identificação das orientações gerais para a construção do plano anual de actividades, centrando as propostas nas metas do projecto curricular da escola. |
| 4 | Setembro | <p>Análise da questão: Como promover o sucesso?</p> <ul style="list-style-type: none"> Qual o papel do Conselho de Turma? Como fazer uma avaliação de diagnóstico participada para que a construção do projecto curricular de turma seja rápida e todos se sintam integrados nas decisões? Qual o papel dos Departamentos e dos Grupos Disciplinares? |
| 5 | | <p>Análise dos assuntos a tratar na reunião de Coordenadores de Disciplina:</p> <ul style="list-style-type: none"> Novo Projecto Educativo de Escola, por se ter iniciado o Agrupamento - estratégia para a recolha de propostas; Formação de Grupos de Trabalho de acordo com as metas do projecto curricular da escola. |
| 6 | | <p>Preparação das reuniões a desenvolver com os professores de área de projecto e de estudo acompanhado - oficinas de auto-formação:</p> <ul style="list-style-type: none"> Metodologia a desenvolver (grupos de trabalho por ano), eleição do seu representante, discussão do funcionamento do grupo, levantamento de problemas, incluindo as necessidades de formação,...); Responsabilidades do coordenador do grupo: articulação entre as áreas curriculares não disciplinares e as áreas curriculares disciplinares; promoção do sucesso, apoiando as disciplinas em que o insucesso mais se manifesta; promoção do trabalho em equipa e a colaboração com o conselho de turma; integração dos novos professores e promoção da partilha de experiências. |
| 16 | | Reuniões com coordenadores das áreas curriculares não disciplinares: dificuldades encontradas pelos professores e formas de as resolver. |
| 23 | | <p>Análise dos assuntos a tratar no Conselho Pedagógico:</p> <ul style="list-style-type: none"> Dados para a construção do projecto Educativo (levantamento de propostas) e para o Plano Anual de Actividades O Dia da Escola - como o concretizar |
| 25 | | <p>Elaboração de documentos para a recolha de dados para a construção do projecto educativo de agrupamento para ser preenchida pelas três escolas.</p> <p>Análise de alguns casos críticos relativos a alunos e constatação da urgência de reunir os professores da Tutoria</p> |
| 30 | | <p>Avaliação Diagnóstico: elaboração de documentos para a divisão de tarefas e o registo dos dados capazes de servirem de suporte à acção dos conselhos de turma.</p> <p>Análise de estratégias capazes de melhorar a cooperação dentro do conselho de turma.</p> |
| 7 | Outubro | <p>Análise de assuntos a tratar no Conselho Pedagógico:</p> <ul style="list-style-type: none"> Necessidade de realização de conselho de turma intercalares para, de acordo com a recolha de dados da avaliação diagnóstica, construir o projecto curricular de turma - necessidade de fazer uma interrupção lectiva - tomada de decisão pelo Conselho Pedagógico. Ponto de situação do Grupo de Sucesso: identificação de acções essenciais para a promoção do sucesso por parte dos Departamentos e Conselhos de Disciplina |
| 14 | | Descritores avaliativos - análise do processo de registo do ano lectivo anterior (potencialidades e limitações do processo); discussão de possíveis alterações. |

Quadro 56 (1.ª parte) - Extracto do relatório do grupo de acompanhamento do PCE mostrando o âmbito da sua mediação

| | | |
|----|-----------|---|
| 21 | Outubro | Análise dos dados entregues pelas escolas do 1.º ciclo para a construção do projecto educativo e sua relação com os dados da Escola da Torre: identificação de aspectos comuns, prioridades, intenções educativas e metas para o projecto curricular do agrupamento. |
| 28 | | Reunião com os professores responsáveis pela área de projecto e o estudo acompanhado: ponto de situação, identificação das necessidades de formação, definição dos critérios de avaliação e discussão de descritores para o registo nas fichas de avaliação de final de período. |
| 11 | Novembro | Análise da ficha de registo final de avaliação: como a preencher de acordo com os dados existentes; <ul style="list-style-type: none"> • A problemática de descritores gerais de escola (que servem a todas as áreas curriculares não disciplinares) e de critérios específicos (por cada área curricular não disciplinar e por ano de escolaridade). • A obrigatoriedade da apreciação global. • Preparação de todos os dados para apresentar ao Conselho Pedagógico. • Critérios Gerais de Avaliação - análise do trabalho feito pelos grupos e necessidade de se identificarem os critérios gerais de escola que respondam quer ao Currículo Nacional, quer ao projecto curricular da escola, quer ao trabalho já feito pelos departamentos; • Análise do problema criado por vários departamentos continuarem a apresentar uma lista-gem de critérios de avaliação distanciados das exigências do Currículo Nacional. O que fazer? |
| 19 | | Critérios de Avaliação e Descritores para as Áreas Curriculares Não Disciplinares - análise, discussão, identificação de estratégias de divulgação das ideias. Debater: O que é um critério? O que é um indicador? O que é um referente? |
| 25 | | Elaboração do documento que identifica os critérios gerais da escola, de acordo com o trabalho efectuado por todos os grupos pedagógicos para apresentar ao Conselho Pedagógico. |
| 13 | | Organização da sala de estudo com os seus coordenadores. Identificação de alunos anteriormente identificados com necessidades educativas especiais e conhecer os seus projectos individuais de formação. Análise dos resultados da avaliação do 1.º período: índices de insucesso por turma, por ano, por ciclo e por escola. Identificação de estratégias que aumentem as condições para que os grupos pedagógicos analisem colectivamente a problemática do insucesso e encontrem acções colectivas para o travar. Análise do Estatuto do Aluno: identificação dos pontos susceptíveis de dúvidas. |
| 20 | Janeiro | Análise de temas a tratar no Conselho Pedagógico: <ul style="list-style-type: none"> • Interpretação de resultados de avaliação do 1.º período. Necessidade de estabelecer medidas que promovam a melhoria dos resultados. • Ponto de situação das medidas gerais: salas de estudo, contratação do psicólogo, distribuição dos 90/45 minutos pelo apoio educativo, organização de equipas. • Análise de estratégias que promovam a integração curricular: vertical e horizontal, a nível dos departamentos e dos conselhos de turma. |
| 27 | | Melhorar o ambiente (pessimista) da escola: incentivar a luta pelo sucesso. Preparação dos conselhos de directores de turma. |
| 3 | Fevereiro | Análise de assuntos a tratar nas reuniões de Coordenação de Directores de Turma: <ul style="list-style-type: none"> • O Estatuto do Aluno; • Algumas situações a clarificar na execução de actas; • Levantamento dos alunos com falta de assiduidade para uma acção concreta junto deles e das suas famílias por parte do conselho executivo; • Articulação vertical com o 1.º ciclo; • Análise dos dados de avaliação final do 1.º período - de que forma as áreas curriculares não disciplinares podem ser promotoras do sucesso? |
| 10 | | Análise de assuntos a tratar no Conselho Pedagógico: estatuto do aluno, critérios de retenção ou de progressão em anos não terminais. Debater: a necessidade de uma avaliação interna da escola, da divulgação do trabalho dos vários grupos,... |

Quadro 56 (2.ª parte) - Extracto do relatório do grupo de acompanhamento do PCE mostrando o âmbito da sua mediação

Este extracto não inclui um juízo de valor, apenas enumera os principais debates e as acções em que o grupo participou num determinado período do ano lectivo, mostrando o seu papel de construção de conhecimento sobre a escola e a mediação nos processos e na reflexão.

Alguns dos temas abordados pelo grupo de acompanhamento do PCE repetiram-se de ano para ano tentando-se a identificação das situações que não correram muito bem, alterando-se processos com a intenção de os melhorar. Durante este tempo de experiência, em que a construção do projecto curricular se entendia como processual, ano após ano, tentava-se dar mais passos em direcção a um ideal.

A avaliação que o grupo fazia de cada um dos momentos mostrava-o sempre incompleto, o momento e o grupo, com resultados aquém do esperado. Só depois de se viverem as acções decorrentes das decisões tomadas é que se conseguiam identificar verdadeiramente implicações, falhas, faltas, a qualidade dos resultados. Aí já era possível planear a próxima vez. Surgia, a maior parte das vezes, um sentimento de insatisfação difícil de ser apagado.

– Juntando os dados de avaliação

Agora, como ponto final deste passo, falta a representação de um momento que juntou os dados avaliativos recolhidos nos vários dispositivos utilizados. Trata-se de um documento que o conselho executivo apresentou à Assembleia de Escola e ao conselho pedagógico, no final do ano lectivo, avaliando a concretização das metas, identificando, também, os pontos fortes e os pontos fracos das dinâmicas desenvolvidas pela escola e apresentando os aspectos que era prioritário considerar no ano lectivo seguinte.

Esse documento começa por enumerar as decisões de carácter geral que implicaram medidas concretas nesse ano lectivo, algumas delas já aqui referidas anteriormente:

- Formação de grupos de reflexão-acção para cada uma das metas do projecto de escola;
- Melhoramento dos projectos das áreas curriculares;
- Enriquecimento dos projectos curriculares de turma, adequando-os cada vez mais aos interesses e necessidades dos alunos;
- Implicação dos recursos da escola nas decisões tomadas a nível dos projectos curriculares de turma.
- Promoção da relação vertical e horizontal entre as áreas curriculares.

- Resposta, de forma personalizada, às dificuldades apresentadas pelos alunos.
- Implementação de acções de formação de acordo com as necessidades da comunidade educativa.

Cada uma das acções avaliadas é reportada às metas do projecto da escola: diminuir o insucesso (1), melhorar o ambiente e promover a saúde (2), aumentar a segurança (3) e promover a formação (4).

Este documento resultou de vários encontros entre elementos do conselho executivo e o grupo de acompanhamento do PCE, em que se confrontaram os registos resultantes da consulta e apreciação dos relatórios de todos os grupos pedagógicos elaborados ao longo do ano lectivo e os vários movimentos desenvolvidos pela escola. Como padrão de regulação estiveram os níveis de sucesso conseguidos em termos da transição dos alunos e das classificações atribuídas, assim como, da satisfação conseguida pela realização das estratégias ao longo do ano. Analisaram-se impressos, registos, procedimentos, metodologias, festividades, produções dos professores e dos alunos e confrontaram-se com as experiências e os resultados de anos anteriores e com as projecções de futuro.

Depois de muitos debates, da exploração de variadíssimas ideias, construíram-se os quadros que mostram, de forma sintética, os vários núcleos de desenvolvimento da escola, as conquistas e as “meias conquistas”, indicando, nomeadamente, o que fazer para que a escola continuasse no seu rumo de aperfeiçoamento como mediadora de aprendizagem intencional.

O documento foi apresentado à Assembleia de Escola, ao conselho pedagógico e à associação de pais e encarregados de educação e foi afixado nos placares da escola para que todos se inteirassem do trabalho feito e das perspectivas para o novo ano lectivo. Não houve repercussões negativas. Não foi necessário emendar nada. Se alguém não concordou com as análises e a avaliação efectuadas não se manifestou suficientemente alto para que fosse ouvido.

Este projecto de investigação terminou com a publicação deste documento.

No momento seguinte afastei-me da escola para reunir os meus próprios documentos, as notas de campo, as observações e as interpretações, pôr ordem nos registos e nas ideias e preparar-me para escrever e descrever a Inteligência da Escola da Torre num tempo de mudança.

| Medidas | Implicações | Pontos fortes/Pontos fracos | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|--|---|---|---|---|
| Análise, interpretação e apresentação dos resultados da avaliação final de cada período | Análise dos resultados de avaliação por todos os grupos pedagógicos da escola (Conselho Pedagógico, departamentos, conselhos de turma,...) | Pontos fortes: - A possibilidade de fazer a reflexão participada da avaliação, o que permite a identificação e caracterização de situações problemáticas e consequentemente a formulação de propostas de acção para ultrapassar o insucesso; Pontos fracos: - As diferentes concepções de avaliação (que se reflectem nas práticas e nas decisões tomadas) tornam difícil o encontro de consensos de acção. | ✓ | | | |
| Apresentação de propostas de reflexão para os grupos pedagógicos (aprovadas pelo Conselho Pedagógico). | Análise, pelas áreas curriculares (departamentos, grupos disciplinares, conselhos de turma e grupos de trabalho das áreas curriculares não disciplinares) da questão: "O que fazer para reduzir o insucesso?" | Pontos fortes: - ? (ainda não se conhece a análise dos diversos grupos sobre os resultados das decisões tomadas para diminuir o insucesso - fase de entrega de relatórios); - A comparação dos valores das percentagens relativas às retenções dos últimos três anos lectivos, mostram um aumento do sucesso (número de alunos que transitaram de ano) nos actuais 8.º e 9.º anos. Pontos fracos: - Poucos foram os departamentos que entregaram no conselho executivo, o resultado dessa análise e quais as decisões tomadas sobre as medidas que o grupo iria tomar para aumentar o sucesso; - A comparação dos valores das percentagens relativas às retenções dos últimos três anos lectivos, mostram uma diminuição do sucesso (número de alunos que transitaram de ano) nos actuais 5.º, 6.º e 7.º anos. | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Apresentação de propostas metodológicas para a construção dos projectos curriculares de turma. | Inovação nos processos de recolha e análise de dados para a construção dos projectos curriculares de turma. | Pontos fortes: - Na generalidade, as turmas da escola desenvolveram o projecto curricular de turma, tendo como orientação as directrizes do projecto curricular da escola, nomeadamente as metas e as orientações decididas para o ano lectivo; - A partilha de experiências inovadoras entre conselhos de turma; Pontos fracos: - A avaliação do projecto curricular de turma, feita de forma criteriosa, ao longo e no final do projecto, ainda não está instituída como hábito. | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Análise das propostas apresentadas pelos grupos pedagógicos para a definição dos critérios gerais de avaliação. | Análise e construção de propostas por todos os grupos pedagógicos da escola; Divulgação dos critérios por toda a comunidade educativa. | Pontos fortes: - Definição e divulgação, pela escola, de um quadro orientador da avaliação das áreas curriculares disciplinares e das áreas curriculares não disciplinares, nomeadamente quanto a critérios de progressão nos três ciclos de escolaridade; Pontos fracos: - As diferentes concepções da avaliação, nomeadamente quanto às estratégias de recolha de dados para a avaliação de competências, dificultou esta tarefa. | ✓ | | | |
| Tratamento personalizado dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou de integração escolar. | Contrato, pela escola, de um psicólogo, a tempo inteiro, para o agrupamento, pago pelo crédito global (conversão financeira). Identificação e caracterização dos casos problemáticos pelos Conselhos de Turma. | Pontos fortes: - Despiste dos "casos problemáticos" e encontro das soluções possíveis para cada caso: salas de estudo, apoio educativo específico, tutoria, apoio psicológico, ...; - Implicação do Conselho Executivo no encaminhamento dos casos problemáticos; - Apoio de instituições exteriores à escola na tentativa de resolução de alguns casos muito difíceis (Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, Escola Segura, Programa de Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil, Centros de Saúde,...); - Apoio dado pela Associação de Pais e Encarregados de Educação,...; Pontos fracos: - A resolução de muitos problemas apresentados pelos alunos com dificuldades de aprendizagem passam por acções multidimensionais, que a escola não pode promover sozinha; - A organização escolar ainda não permite uma actuação eficaz e as instituições a que a escola pede apoio não têm condições. | ✓ | ✓ | ✓ | |

Quadro 57 (1.ª parte) - Avaliação do Projecto da Escola da Torre

| Medidas | Implicações | Pontos fortes/Pontos fracos | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|--|--|---|---|---|---|
| Formação de grupos de trabalho para área de projecto e estudo acompanhado com a finalidade do levantamento de problemas, encontro de soluções e promoção da formação contínua. | <p>Eleição de coordenadores por ano para a área de projecto e o estudo acompanhado;</p> <p>Realização de reuniões para análise das potencialidades e fragilidades das áreas curriculares não disciplinares e do seu papel nos projectos curriculares de turma.</p> | <p>Pontos fortes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os dados referentes à avaliação intermédia da área de projecto e do estudo acompanhado que foram obtidos no decorrer de reuniões. <p>Pontos fracos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A dificuldade de promover a reflexão em grupos de trabalho onde os professores mostraram desmotivação perante a introdução das áreas curriculares não disciplinares no currículo do 3.º ciclo; - A avaliação (implicando recolha contínua de dados, análise e reformulação de processos e de resultados tendo em vista as metas definidas) ainda não está instituída na cultura escolar; - Ainda não é sentido por todos que a construção, desenvolvimento e avaliação do projecto curricular de turma é uma tarefa cooperativa dos elementos do conselho de turma, da qual faz parte uma relevante dimensão interdisciplinar. | ✓ | | | |
| Criação de salas de estudo, para os 2.º e 3.º ciclo e dos apoios educativos específicos (curricular, psicológico, e a nível da tutoria) | <p>Aproveitamento dos recursos humanos da escola (despacho n.º 13781/99)</p> <p>Organização das duas salas de estudo e dos seus horários de forma a cobrirem o horário escolar, disponibilizando, pelo menos dois professores em cada sala.</p> <p>Implicação dos directores de turma e dos encarregados de educação na motivação dos alunos para a frequência das salas de estudo e dos apoios educativos.</p> <p>Organização de apoio educativo específico (Língua Portuguesa, Matemática e Inglês)</p> | <p>Pontos fortes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O número de alunos que frequentaram a sala de estudo; - Os resultados da avaliação feita ao funcionamento das salas de estudo permitiu identificar os alunos que estavam a ter um ganho efectivo com a sua frequência; - O empenho demonstrado pela equipa organizadora (arranjo das salas, controlo da frequência, criação de documentos estruturantes do seu funcionamento); - O acompanhamento "exaustivo" que alguns professores / directores de turma desenvolveram com os (seus) alunos propostos para os apoios educativos; - A existência, dentro dos horários escolares, de espaços onde os alunos podem resolver as suas dúvidas, estudar e realizar actividades de estudo orientado; - Presença, na escola, de professores com dispensa da componente lectiva; participação da psicóloga; - Articulação entre todos os apoios educativos; - Mais segurança e controlo da disciplina, no edifício antigo, provocada por uma maior frequência, por parte de professores, do espaço onde se situam as salas de estudo; <p>Pontos fracos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A dificuldade de implicar os alunos que mais beneficiariam dos apoios, promovendo a sua frequência assídua; - O pouco empenhamento dos Encarregados de Educação em estimular os seus educandos no aproveitamento dos recursos disponibilizados pela escola. | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Desenvolvimento de Projectos Curriculares cada vez mais adequados à realidade de cada turma. | <p>Elaboração de turmas baseada em critérios aprovados pelo Conselho Pedagógico e de acordo com as opiniões dos Directores de Turma dos anos anteriores;</p> <p>Realização de Conselhos de Turma antes do início das aulas para tomada de decisões sobre o anteprojecto curricular de turma;</p> <p>Realização de Conselhos de Turma intercalares nos 1.º e 2.º períodos.</p> <p>Inclusão destas reuniões no Plano Anual de Actividades.</p> <p>Reuniões de Conselho de Directores de Turma para identificação de problemas, propostas de solução e organização dos processos, em parceria.</p> <p>Implementação do Curso de Operadores de Informática para os alunos fora da escolaridade obrigatória (9.º ano)</p> | <p>Pontos fortes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Possibilitar momentos de avaliação intermédia dos PCT, levando à reformulação de decisões e acções; - A identificação mais célere e clara dos alunos com dificuldades de aprendizagem e de integração escolar; - A partilha de ideias, estratégias, experiências e documentos pelos Directores de Turma; - O sucesso conseguido no Curso de Operadores de Informática (todos os concluíram o 9.º ano); <p>Pontos fracos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A dificuldade em entender a legislação como apoiante do desenvolvimento coerente dos Projectos Curriculares de Turma; - A dificuldade de organizar horários para as reuniões dentro do período escolar; - A dificuldade em organizar equipas para a implementação de outros cursos que respondam às necessidades dos alunos fora da escolaridade obrigatória, para outros anos de escolaridade, à imagem do Curso de Operadores de Informática; | ✓ | ✓ | ✓ | |

Quadro 57 (2.ª parte) – Avaliação do Projecto da Escola da Torre

| Medidas | Implicações | Pontos fortes/Pontos fracos | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|--|---|---|---|---|
| Articulação curricular vertical e horizontal | <p>Realização de reuniões de Departamento e de Conselhos de Disciplina para análise das orientações presentes no Currículo Nacional e sua articulação com os conteúdos programáticos e as finalidades da avaliação, quer vertical, quer horizontalmente.</p> <p>Realização de reuniões entre elementos dos três ciclos para articulação curricular nas áreas da Língua Portuguesa e da Matemática.</p> <p>Definições, em Regulamento Interno, da forma como as escolas do 1.º ciclo se organizam e se representam para a vertente da articulação curricular e de coordenação curricular.</p> | <p>Pontos fortes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A análise em parceria das orientações do Currículo Nacional com a finalidade de construir projectos curriculares exequíveis e coerentes; - A possibilidade de realizar articulação curricular entre todos os níveis de escolaridade presentes no agrupamento. <p>Pontos fracos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A complexidade da tarefa que envolve a discussão, em grupos de trabalho, do que é ensinar para o desenvolvimento de competências essenciais (gerais e específicas), de englobar nesse ensino os conteúdos programáticos julgados estruturantes e, ainda, as estratégias para a avaliação das competências; - A complexidade da tarefa de fazer a articulação entre ciclos e a integração da interdisciplinaridade e que são fundamentais nos processos de construção, desenvolvimento e avaliação dos Projectos Curriculares. | ✓ | | | |
| Desenvolvimento de experiências de aprendizagem significativas e diversificadas | <p>Realização de inúmeras visitas de estudo e de passeios escolares;</p> <p>Integração nos Projectos Curriculares de Turma da:</p> <ul style="list-style-type: none"> - preparação e desenvolvimento de festas escolares, (Natal, Carnaval, Páscoa, Dia do Agrupamento, ...), - comemoração de dias mundiais (Floresta, da Criança, da Alimentação, da Água, ...), - realização de convívios, nomeadamente com Encarregados de Educação, - participação em projectos específicos (Dádiva de Sangue, ...) - <p>Realização de exposições como divulgação de projectos de turma ou de grupos de trabalho (subprojectos);</p> <p>Promoção e participação em concursos escolares.</p> | <p>Pontos fortes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A inclusão das várias comemorações, concursos, convívios e visitas de estudo nos Projectos Curriculares de Turma; - A possibilidade dos alunos desenvolverem experiências de aprendizagem diversificadas, quer no decorrer dos Projectos de Curriculares de Turma, quer dos subprojectos da escola (jornal escolar, teatro, música, desporto escolar, biblioteca, ludoteca, rádio-escola,); - A distinção do trabalho feito pelos alunos quer pelo aplauso recebido, quer pela atribuição de vários prémios pela escola e por entidades exteriores à escola; - O grande empenhamento dos professores ou das equipas que orientaram e acompanharam os projectos e as visitas de estudo, nomeadamente a que preparou as comemorações do primeiro Dia do Agrupamento; <p>Pontos fracos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A falta de cooperação que por vezes torna as tarefas muito pesadas para um grupo restrito de pessoas; - Ainda não ser universal o entendimento de que num agrupamento, as três escolas têm de cooperar continuamente de forma a conseguir-se uma articulação curricular e pedagógica adequada às características . | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Adequação dos documentos organizadores dos processos educativos à realidade legislativa e organizacional da escola. | <p>Reformulação do Projecto Educativo da escola para um Projecto Educativo de Agrupamento.</p> <p>Reformulação do Regulamento Interno para integração da nova legislação (estatuto do aluno, ...) e da integração do 1.º ciclo no agrupamento.</p> <p>Elaboração de um Plano de Actividades centrado nas metas do Projecto Educativo.</p> | <p>Pontos fortes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discussão, pelos grupos pedagógicos do agrupamento, do regulamento interno a sua reformulação; - Identificação das prioridades curriculares de cada escola para construir o Projecto Educativo; - Participação de todo o agrupamento na definição de actividades para o Plano Anual de Actividades; - Clarificação dos papéis das várias estruturas de organização educativa através da reformulação do regulamento Interno; <p>Pontos fracos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apesar da solicitação, alguns elementos da comunidade educativa manifestam-se pouco interessados ou indiferentes à troca de ideias que se pretende estabelecer. | ✓ | ✓ | | |

Quadro 57 (3.ª parte) - Avaliação do Projecto da Escola da Torre

| Medidas | Implicações | Pontos fortes/Pontos fracos | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|--|--|---|---|---|---|
| Melhoria do ambiente escolar | Aquisição de materiais de apoio ao processo de ensino e de aprendizagem; Arranjo dos pavilhões (arranjo de salas de ET, arranjo das salas de estudo, pintura das paredes, colocação de extractores de fumo, melhoria do equipamento da cantina, arranjo de uma sala para os auxiliares de acção educativa, melhoria da biblioteca,...); | Pontos fortes: - O ambiente físico da escola é melhorado ano a ano; - Têm sido respondidas algumas solicitações feitas pela comunidade escolar; - Tem-se privilegiado espaços considerados pelos alunos de grande interesse, como os jardins, a biblioteca e as salas de informática; - Um dos funcionários da escola ficou afecto, a tempo inteiro, ao tratamento dos jardins; Pontos fracos: - A escola continua a ter verbas escassas para dedicar à melhoria e manutenção; - Continua a ser difícil a participação de todos na manutenção dos espaços e dos materiais; - Continua a não se ter um espaço de estacionamento já que a Câmara ainda não respondeu à proposta feita; - Continua a não existir um pavilhão gimnodesportivo apesar de todos os movimentos da escola; - A escola continua superlotada e, por isso, mantém-se a necessidade de utilizar o pavilhão velho apesar deste, reconhecidamente, não reunir as condições mínimas, tal como é confirmado pela Inspeção; | | ✓ | ✓ | |
| Promoção de acções de formação adequadas às necessidades da comunidade escolar | Realização de acções de formação para auxiliares de acção educativa. Realização de uma acção de formação sobre Educação Sexual, para professores. Formação contínua a nível das TIC, apoiada por professores da escola | Pontos fortes: - A avaliação da acção de formação para auxiliares de acção educativa permitiu perceber a grande relevância que lhe foi dada pelos seus participantes; - A disponibilidade apresentada pelos professores que orientam as Salas de Informática em apoiarem os colegas do agrupamento na exploração das tecnologias de informação e comunicação; Pontos fracos: - Ter fracassado a acção de formação sobre "Educação para a Saúde" para Directores de Turma do 7.º ano, o que enfraqueceu a área curricular de opção da escola para esse ano de escolaridade; - Na generalidade, a escola não se mostrou aberta à participação em acções de formação realizadas ou a implementar pela escola, a partir das suas parcerias; | | | | ✓ |
| Partilha de espaços e de projectos entre as escolas do agrupamento | Participação, pelos 3 ciclos, em projectos Partilha de professores entre níveis de ensino Utilização periódica das Salas de Informática e da Sala de Música, pelos alunos do 1.º ciclo | Pontos fortes: - O princípio de uma acção de agrupamento com a partilha de recursos humanos e materiais; Pontos fracos: Os recursos não possibilitarem uma acção mais profunda (nenhuma das escolas possui instalações desportivas de qualidade que possam ser partilhadas); | ✓ | ✓ | | |
| Promoção da avaliação de processos e resultados | Avaliação intermédia a ser realizada por todos os grupos pedagógicos e grupos de trabalho. Avaliação final a ser realizada por todos os grupos pedagógicos e grupos de trabalho através de um relatório. | Pontos fortes: - Na generalidade, os grupos entregam o relatório referente à avaliação final do trabalho desenvolvido durante o ano e dos resultados obtidos, integrando sugestões de melhoria; Pontos fracos: Nem todos os grupos pedagógicos e grupos de trabalho apresentam a avaliação intermédia; os registos em acta, são, muitas vezes, insuficientes, para se aferir do sucesso das tarefas e das decisões tomadas; | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Aumentar a segurança, dos alunos, dentro da escola. | Realização de um protocolo entre o conselho executivo e os Encarregados de Educação, para a segurança dos portadores de telemóvel. Maior implicação dos porteiros nas entradas e saídas da escola. Continuidade na utilização do cartão magnético como forma de diminuir a transacção de dinheiro dentro da escola. | Pontos fortes: - Diminuição (quase total) dos furtos, nomeadamente de telemóveis; - Maior visibilidade das entradas e saídas da escola, incluindo "visitas"; - O cartão magnético continua a mostrar-se um meio eficaz para resolver a ausência do dinheiro na escola; - O papel dos seguranças na manutenção do clima de segurança; Pontos fracos: - Apesar de todas as acções desenvolvidas, entraram na escola "visitas" não autorizadas; - Os Alunos e os Encarregados de Educação não levantam os objectos perdidos. | | | ✓ | |

Quadro 57 (4.ª parte) - Avaliação do Projecto da Escola da Torre

11.8 Áreas Curriculares Não Disciplinares

As áreas curriculares não disciplinares merecem, neste estudo, uma atenção especial, tal como a mereceram na escola.

No primeiro ano da Gestão Flexível do Currículo os professores tentaram compreender a sua utilidade, o seu papel no projecto curricular de turma e na aprendizagem dos alunos. No ano seguinte, o alargar da experiência a todos os professores do 2.º ciclo, trouxe a necessidade de aumentar o âmbito da partilha das experiências anteriores mas, também, de resolver os problemas que se mantiveram ou que surgiram entretanto. Foi necessário encontrar uma estratégia que facilitasse a troca de informações e a construção de conhecimento sobre a construção de projectos curriculares e da gestão das áreas curriculares não disciplinares.

A consulta feita aos coordenadores dos anos anteriores e a alguns dos elementos do conselho pedagógico levou a considerarem-se *grupos de formação* para cada área curricular não disciplinar e para as áreas dos “quarenta e cinco minutos”. Estes grupos de formação teriam como papel a reflexão e a pesquisa colaborativa dos principais problemas que identificassem na sua prática, como orientadores da área inseridos num conselho de turma, e a construção de um projecto específico integrado, naturalmente, no projecto global da escola. Cada grupo escolheria um coordenador que conduziria os processos.

Estando envolvidas cerca de vinte turmas, as implicações desta opção, levou a que cada grupo de formação fosse constituído por cerca de vinte - o caso das áreas dos *quarenta e cinco minutos* - ou de quarenta professores - o caso da área de projecto e do estudo acompanhado. Existiriam também professores que poderiam pertencer a três grupos de formação, ao mesmo tempo, o que seria muito complicado em termos de disponibilidade. Por isso, foi sugerido que, nesse ano lectivo, cada professor optasse apenas por um grupo, gerindo essa opção com os outros professores da turma para que, em cada conselho de turma, os professores beneficiassem de formação em todas as novas áreas.

Formaram-se assim, entre professores do 5.º e os professores do 6.º ano, os grupos de formação do estudo acompanhado, da área de projecto e

dos “quarenta e cinco minutos”.

Os directores de turma formaram o grupo para a formação cívica.

Uma das tarefas solicitadas aos coordenadores foi a selecção de materiais interessantes que ficassem disponíveis para o uso de todos.

Nós, os professores do grupo de acompanhamento do PCE, estivemos presentes nos vários grupos de formação e seguimos atentamente o desenvolvimento dos trabalhos. Dos primeiros contactos pareceu-nos que transparecia uma grande confusão acerca do papel de cada uma das áreas e que essa confusão não estava a ser trabalhada, isto é, os professores que já tinham mais experiência, nem sempre eram capazes de dar um sentido de abrangência ao vivido, de fazer a relação entre cada uma das áreas curriculares não disciplinares, o projecto curricular de turma e as necessidades dos alunos. Sentíamos que a ideia dos professores poderem ser responsáveis por um espaço de aula sem programa nem manual era assustadora para alguns. Ainda mais quando se colocava a hipótese dos alunos poderem desenvolver tarefas diferentes, individualmente ou em grupo. Vários professores não se manifestavam nos encontros dos grupos de formação. Mantinham-se silenciosos, ouvindo apenas. Sentimos que essas sessões, a maior parte das vezes, eram pouco úteis, mais uma troca de ideias e a análise de materiais didácticos. Raramente se abordavam os verdadeiros problemas. Esses surgiam nas tais conversas informais nos corredores e na sala de professores. Aí, em grupos restritos e de confiança, os professores diziam claramente que não sabiam o que fazer e eram capazes de explicar quais as barreiras que encontravam para a viabilização das suas práticas.

Muitas vezes me abordaram e o mesmo aconteceu com os meus colegas do grupo de acompanhamento.

Várias vezes analisámos a razão porque os encontros formais não eram aproveitados para a análise de problemáticas e a procura de caminhos. Muitos professores entravam nessas reuniões com ar enfastiado e pediam para que não durassem muito. Em contrapartida mostravam-se abertos e interessados em discutir as situações nos espaços informais. Talvez fosse resultado de tantas reuniões inúteis, feitas ao longo dos anos, em que os professores apenas tinham de estar presentes até poderem assinar as folhas do controlo das presenças. Na generalidade, os professores consideravam que as reuniões formais eram dispensáveis e sentiam-nas como uma forma de controlo hierárquico e de exercício do poder.

Nesses primeiros anos¹⁰⁸ de experiência das áreas curriculares não disciplinares, as principais dificuldades apresentadas pelos professores foram, quanto ao estudo acompanhado:

¹⁰⁸ Esse *primeiro tempo* refere-se aos dois primeiros anos da Gestão Flexível do Currículo que correspondeu às experiências no 2.º ciclo e aos dois primeiros anos da Reorganização Curricular vividos no 3.º ciclo da Escola da Torre.

- A dificuldade de gerir um espaço de aula sem um plano bem definido, respondendo ao imprevisto, ao que os alunos queriam trabalhar;
- A dificuldade de terem de abordar temáticas que não dominavam, como era o caso de dificuldades que os alunos apresentavam na área das línguas estrangeiras;
- O de terem de responder a uma expectativa criada pelos alunos de que nessa área *não se faz nada*;
- A falta de colaboração do resto do conselho de turma na definição das temáticas e das estratégias a abordar nessas aulas.
- A falta de formação dos professores para gerirem espaços sem programa próprio.

Quanto à área de projecto as queixas eram mais ou menos as mesmas acrescidas do desconhecimento, por vários professores, do que é desenvolver um projecto e de qual o papel do par pedagógico nessa gestão.

Relativamente à área da Formação Cívica, na Escola da Torre, não se levantaram grandes problemas. Desde há muito que os professores exigiam um espaço para desenvolver as exigências da direcção de turma com todo o trabalho burocrático e a discussão dos problemas levantados pela turma. Todos sentiram como privilégio poderem contar com um espaço próprio e poderem deixar de “roubar tempo” à disciplina de que eram professores. Mesmo assim, por vezes, surgiam casos de professores que diziam que, esgotando o trabalho da direcção de turma, não sabiam o que mais fazer com os alunos.

De tudo isto ficou-nos a ideia de que a gestão de áreas sem programas pré-definidos era uma situação difícil de ser encarada por muitos professores. Apesar de todos eles terem formação especializada para a docência, não se sentiam competentes na construção de um currículo que respondesse às necessidades dos alunos em termos do desenvolvimento de competências transversais, nomeadamente, as competências do aprender a aprender, da cidadania e da resolução de problemas do seu quotidiano.

Foram estas problemáticas que levaram grupo de acompanhamento do PCE, em parceria com os coordenadores das várias áreas curriculares não disciplinares, a consultarem e discutirem cuidadosamente os normativos e os textos que pretendiam esclarecer as finalidades desses espaços e a desenharem um projecto específico para cada um que, depois, foi levado aos grupos de formação para discussão e reformulação, isto é, para ser aproximado da

visão dos professores.

A nossa intenção, ao desenhar o projecto de cada área, foi agregar no mesmo documento a informação essencial resultantes dos normativos criados na dependência da Gestão Flexível do Currículo e da Reorganização Curricular e as decisões decorrentes das orientações do projecto da Escola da Torre. Pretendeu-se ainda colocar um conjunto de orientações e de opções de trabalho que pudessem facilitar o trabalho dos professores e dar-lhes um sentido para cada uma das áreas na concretização de um projecto curricular de turma.

O grupo de acompanhamento do Projecto Curricular de Escola mobilizou um conjunto de informações e de necessidades para elaborar o projecto de cada uma das áreas curriculares não disciplinares:

- As informações resultantes das experiências vividas pelos professores na gestão das áreas curriculares não disciplinares, das quais se salientaram, quer o conhecimento adquirido pela vivência, quer as dúvidas e inseguranças que partilharam e que, na generalidade, ainda não tinham ainda sido capazes de resolver;*
- As informações referentes aos textos publicados pelo Ministério da Educação ou pelo Departamento de Educação Básica, apresentadas num resumo do essencial;*
- A necessidade de esclarecer os professores e os pais, quer para o papel dessas áreas, quer para os processos que facilitam o seu desenvolvimento.*
- A necessidade de reunir num documento único todas as informações, elaborando um guião de acção colectiva que, depois, precisava de ser adequado à realidade de cada turma.*

Para este trabalho, foi pedida a colaboração dos coordenadores das áreas curriculares não disciplinares e dos coordenadores dos directores de turma. Depois do documento estar elaborado foi sujeito à opinião dos outros professores e foi aprovado pelo conselho pedagógico como um registo a completar o projecto da escola. Esteve à experiência durante um ano lectivo e depois sofreu pequenas alterações, porque se percebeu que os professores ainda não dominavam as especificidades dessas áreas e era importante manter as informações que as configuravam conceptualmente. Simultaneamente teria de servir de orientador aos professores que eram colocados na escola pela primeira vez¹⁰⁹.

É ainda de realçar que os elementos do grupo de acompanhamento do PCE, utilizaram esses documentos enquanto professores responsáveis pelas áreas curriculares não disciplinares e depois,

¹⁰⁹ Sempre que chegava à escola um novo professor era-lhe entregue uma pasta com as orientações referentes ao projecto da escola e as especificidades referentes a cada área curricular não disciplinar.

fizeram uma análise profunda, partilhando as suas experiências, avaliando a viabilidade das propostas feitas. O que quer dizer que o grupo de acompanhamento validou os guiões, percebendo da sua adequação e utilidade, contrapondo a sua própria experiência com a dos outros professores.

Os aspectos que foram considerados em cada um dos documentos orientadores das áreas curriculares não disciplinares foram escolhidos para permitirem uma leitura fácil, com linhas de coerência entre si, valorizando quer os aspectos da transversalidade curricular quer os da especificidade de cada área, como a seguir se descreve:

- Finalidades: este espaço pretendeu clarificar a natureza da área, a sua responsabilidade no desenvolvimento do currículo, optando-se por utilizar a informação decorrente da legislação em vigor.
- Competências prioritárias: neste ponto foram focadas duas dimensões, a referente às orientações gerais no âmbito do projecto de escola e a referente às orientações específicas de cada uma das áreas curriculares não disciplinares, de acordo com a sua natureza. No primeiro caso, o das competências a desenvolver para responder às prioridades definidas pela escola, foram indicados os campos do saber: o respeito pelos outros, a promoção da saúde e a protecção do ambiente. Quando digo *campo do saber* quero referir-me à construção do conhecimento e ao uso estratégico desse conhecimento num determinado plano em que o estudante é capaz de seleccionar os conceitos necessários, utilizar os procedimentos adequados, valorizar pessoalmente um conjunto de atitudes e, por fim, agir, isto é, mostrar o seu saber, como resposta a qualquer situação que defronte, no espaço escolar¹¹⁰. Desta forma, indicar quais as competências que o aluno deveria desenvolver, parecia ser redutor da complexidade e das oportunidades da área. Os professores e os alunos é que teriam de decidir quais as competências em questão, de acordo com as

¹¹⁰ O conceito de *espaço escolar* foi muito discutido, relacionando-o com as condições para a avaliação de competências mediada pelos professores. Assim, *espaço escolar* é todo o local onde se desenvolvem processos educativos intencionais com a influência em simultâneo de alunos e professores. Significa, que a sala de aula, o recreio, uma rua da cidade ou um transporte público utilizados para uma visita de estudo, são *espaços escolares*. A palavra *influência*, significa que o professor pode não estar presente mas de alguma maneira mediou a experiência.

necessidades de cada um e as metas definidas. Já no caso de cada área curricular não disciplinar, decidiu-se indicar, nas competências gerais, as que se referiam directamente a cada área e, depois, nas dimensões da transversalidade, escolher as que influenciavam a aprendizagem integrada, isto é, serviam para a construção do saber em qualquer dimensão do projecto curricular.

- Dispositivos de mediação pedagógica: esta parte do documento tinha como objectivo clarificar os papéis de cada um dos intervenientes na área curricular não disciplinar e apoiar a operacionalização das orientações, pretendendo gerar núcleos de harmonia entre todas as turmas da escola, nomeadamente quanto à relevância e responsabilidade do conselho de turma como orientador dos processos e à consequente mediação dos professores de cada uma das áreas.

- Avaliação: este foi um dos aspectos em que os professores mostraram mais dificuldades em compreender e operacionalizar e, por isso, tentaram-se seleccionar orientações simples, claras e sintéticas, valorizando a avaliação sistemática, integrada e participada.

Como se sabe, apesar do conselho de turma reunir periodicamente para analisar o percurso de aprendizagem de cada um dos alunos e analisar a proposta classificativa que o professor de cada área ou disciplina apresentava, o hábito e a crença, levavam a que cada professor assumisse o poder da sua classificação. Quantas vezes surgiram vivos conflitos, em reuniões de conselho de turma, porque este não se manifestava a favor de uma qualquer classificação proposta por um dos seus elementos.

Acontece que a análise avaliativa das aprendizagens realizadas por cada um dos alunos da turma nas áreas curriculares não disciplinares deveria ser feita por todos os elementos do conselho de turma e não apenas pelo professor ou pelo par pedagógico responsável pelo acompanhamento directo. Se esta não era uma inovação em termos das orientações avaliativas, era, em muitos casos, uma mudança nas práticas avaliativas. Os professores referiam as suas dificuldades em compreenderem como era possível a colaboração de todos se os outros professores não estavam presentes nas várias sessões. Como já foi referido era difícil aceitar a ideia de que o estudo acompanhado, a área de projecto ou a formação cívica não se resumiam a um tempo específico do horário mas ocupavam todo o espaço do desenvolvimento curricular e, por isso, qualquer professor tinha possibilidades, se assim o tivesse previsto e planeado, em colaborar no desenvolvimento das competências definidas para cada uma das áreas e em acompanhar a evolução do aluno, avaliar os efeitos dessa aprendizagem no trabalho realizado na sua disci-

plina.

Apresentam-se, em seguida, os registos que foram aprovados pelos órgãos pedagógicos da escola como sendo as orientações para a construção do projecto de cada uma das áreas curriculares não disciplinares e fazem-se algumas referências a esses documentos.

Por exemplo, o documento referente à área de projecto (p. 500) salienta dois aspectos: o papel do aluno como protagonista, o que vai planificar, desenvolver e avaliar projectos de acordo com os interesses e os seus saberes prévios, e a importância das outras áreas do currículo, como sendo as que possibilitam o acesso aos conhecimentos necessários para concretizar os projectos.

Coerentemente, a primeira competência geral identificada relaciona-se com a utilização de saberes científicos e tecnológicos para a resolução de problemas e a compreensão dos acontecimentos do quotidiano dos estudantes. As outras competências gerais relacionam-se com o desenvolvimento e o exercício da autonomia e da relação com os outros, nomeadamente, no domínio da comunicação e da pesquisa de informação.

Quanto às competências transversais, a primeira seleccionada “participar em actividades e aprendizagens, individuais e colectivas, de acordo com as regras estabelecidas” levou a alguma discussão de conceitos, pelo menos no grupo de acompanhamento do Projecto Curricular de Escola. A dúvida estava na utilização da expressão “participar em aprendizagens individuais e colectivas”, entendendo-se que a aprendizagem era sempre participada, dependia sempre de um esforço pessoal. Se não estivesse envolvido o esforço da participação, a aprendizagem não se realizaria. Além deste ponto de vista, discutia-se ainda o âmbito colectivo da aprendizagem. Defendia-se que muitas aprendizagens dependiam da interacção social mas resultavam sempre de uma relação intelectual, intrínseca ao *eu*, conseguida pelo *eu*, reconstruindo o conhecimento pela resposta a um conflito cognitivo entre o saber que se possui e a resposta que se procura. A possibilidade de se darem aprendizagens colectivas, que nascem como um todo pela acção colaborativa de um grupo de pessoas não invalidava a envolvência cognitiva individual na construção do saber.

A alternativa, que satisfizes todos, foi acrescentar a palavra “experiência”, e a frase passou a fazer sentido nas concepções defendidas pelos professores envolvidos neste debate porque participar em experiências de aprendizagem, individuais e colectivas, tinha lógica no quadro da área de projecto.

Como se pode ver por esta descrição, os professores, e muito em especial o grupo de acompanhamento do PCE, discutiam profundamente os conceitos, o sentido das palavras, a coerência dos termos. Cada uma das propostas que este grupo apresentou ou cada um dos estudos que desenvolveu estavam marcados por longos debates, por leituras e consultas. Os elementos do grupo tinham em conta a influência que podiam exercer sobre as pessoas da escola e, muitas vezes, assustavam-se com esse poder, como a sua possível ignorância poderia influenciar o pensamento e a acção dos professores que acreditavam neles. Naturalmente que existiam outros professores capazes de pôr em causa, propor outros termos, outros desenhos, mas nem sempre interferiram no trabalho proposto.

Ainda no âmbito das competências transversais é notória a valorização da resolução de problemas e da cidadania, numa relação estreita com as outras áreas curriculares.

Na formação cívica, para além dos aspectos gerais já referidos, houve a preocupação de identificar os temas a explorar com os alunos que se relacionassem directamente com as metas e as orientações do projecto curricular da escola. Estas orientações temáticas não pretendiam ser um “programa” para a formação cívica mas antes um apoio nos processos de decisão que tinha de ser gerido de acordo com as problemáticas e as acções decorrentes do projecto curricular de cada turma.

O mesmo se passou na área de estudo acompanhado quando se recomendaram dimensões de desenvolvimento em cada ano de escolaridade.

Quando o documento orientador colocou como área de intervenção no 5.º e no 6.º anos, “a organização do horário de estudo”, não significava que essas actividades não pudessem ser também trabalhadas no 7.º ou no 8.º ano. Significava, sim, que esses eram os saberes referentes a esse nível de ensino e que a sua aprendizagem era prioritária. No entanto, se o aluno não tiver aprendido deverá fazê-lo mais tarde. Da mesma maneira, o tratamento de dados e a divulgação das conclusões que foram referidos, como prioridades, para o 3.º ciclo poderiam ser trabalhados antes. A complexidade dos processos de tratamento e divulgação de dados implicava mesmo que fossem alvo de aprendizagem desde muito cedo.

No estudo acompanhado foram apresentados dois documentos elabora-

dos em anos lectivos consecutivos: o primeiro referia-se ao projecto específico do estudo acompanhado e o segundo aos aspectos a ter em conta na organização da avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos. Este último surgiu pela necessidade de esclarecer os processos avaliativos específicos do estudo acompanhado para que pudessem ser partilhados por todos os elementos do conselho de turma.

Mais uma vez é necessário dizer que todos estes documentos surgiram da necessidade de promover a reflexão e levar informações a variados grupos pedagógicos onde participaram cerca de duzentos professores. Se a escola fosse mais pequena não se teria criado uma rede tão complexa de registos.

PROJECTO CURRICULAR DE ESCOLA - ÁREA DE PROJECTO

FINALIDADES

Concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos. (DL. nº 6, 2001, art. ° 5)

COMPETÊNCIAS PRIORITÁRIAS

Do Projecto Curricular de Escola: as que se relacionam com o respeito pelos outros, a promoção da saúde e a protecção ambiental, na perspectiva de intervenção no espaço escolar.

Da Área de Projecto:

| | |
|--------------|---|
| Gerais | Utilizar os saberes científicos e tecnológicos para compreender a realidade natural e sócio cultural e abordar situações e problemas do quotidiano; Estabelecer uma metodologia personalizada de trabalho e de aprendizagem; Cooperar com outros e trabalhar em grupo; Utilizar o código ou os códigos próprios das diferentes áreas do saber, para expressar verbalmente o pensamento próprio; Seleccionar, recolher e organizar informação para esclarecimento de situações e resolução de problemas, segundo a sua natureza e tipo de suporte, nomeadamente o informático; |
| Transversais | Participar em actividades e aprendizagens, individuais e colectivas, de acordo com regras estabelecidas. Pesquisar, organizar, tratar e produzir informação em função das necessidades, problemas a resolver e dos contextos e situações. Utilizar diferentes formas de comunicação verbal, adequando a utilização do código linguístico aos contextos e às necessidades. Identificar elementos constitutivos das situações problemáticas. Escolher e aplicar estratégias de resolução. Explicitar, debater e relacionar a pertinência das soluções encontradas em relação aos problemas e às estratégias adoptadas. Conhecer e actuar de acordo com as normas, regras e critérios de actuação pertinente, de convivência, trabalho, de responsabilidade e sentido ético das acções definidas pela comunidade escolar nos seus vários contextos, a começar pela sala de aula. |

DISPOSITIVOS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Metodologia de Projecto apoiada por outras técnicas como a “Aprendizagem pela Descoberta” e a “Aprendizagem pela resolução de problemas”.

Privilegiando:

A articulação entre projectos e problemas, para que a situação problemática seja desafiadora, significativa e exequível, na perspectiva dos alunos, e contribua para:

- Organizar a passagem do “saber que...” ao “saber como...” (conhecimento declarativo → conhecimento processual)
- A apropriação, pelo aluno, da informação relevante que o leve à construção de um saber também tido (pelo aluno) como relevante.

Etapas possíveis:

- Formulação e selecção do problema;
- Formulação de problemas parcelares;
- Planeamento do trabalho (definição das tarefas, calendarização,...);
- Construção da resposta ao problema;
- Preparação da apresentação do trabalho;
- Apresentação do trabalho;
- Avaliação final (concordante com as várias etapas de avaliação intermédia).

De acordo com as decisões tomadas pelo Conselho de Turma, tendo por base as necessidades e os interesses dos alunos, o par pedagógico **orienta** os processos que definem os níveis de profundidade da pesquisa e o leque de sugestões a apresentar aos alunos quanto a tarefas e meios de recolha e tratamento de informação. O par pedagógico **orienta** também os processos de avaliação.

AVALIAÇÃO -

Avaliação periódica do desenvolvimento do projecto e da forma como cada aluno, individualmente e em grupo, é capaz de gerir a relação entre o problema e a construção das soluções, tendo em conta:

- A adequabilidade do método utilizado
- A identificação de obstáculos e a forma de os ultrapassar
- A eficácia da solução
- A participação de cada grupo
- A participação de cada aluno
- A qualidade dos resultados parcelares para a construção final

Avaliação final do projecto (pelos alunos e por “observadores”).

Avaliação final da prestação de cada grupo e de cada aluno no projecto.

PROJECTO CURRICULAR DE ESCOLA - FORMAÇÃO CÍVICA

FINALIDADES

Desenvolver a consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade. (DL. nº 6, 2001, art. ° 5).

COMPETÊNCIAS PRIORITÁRIAS

Do Projecto Curricular de Escola: as que se relacionam com o respeito pelos outros, a promoção da saúde e a protecção ambiental, na perspectiva de intervenção no espaço escolar.

Da Formação Cívica:

| | |
|--------------|--|
| Gerais | Participar na vida cívica de forma crítica e responsável; Respeitar a diversidade cultural, religiosa, sexual e outra; Interpretar acontecimentos, situações e culturas, de acordo com os respectivos quadros de referência históricos, sociais e geográficos; Contribuir para a protecção do meio ambiente, para o equilíbrio ecológico e para a preservação do património; Cooperar com outros e trabalhar em grupo; Desenvolver hábitos de vida saudáveis; Utilizar de forma adequada a língua portuguesa em diferentes situações de comunicação |
| Transversais | Participar em actividades e aprendizagens, individuais e colectivas, de acordo com regras estabelecidas. Pesquisar, organizar, tratar e produzir informação em função das necessidades, problemas a resolver e dos contextos e situações. Utilizar diferentes formas de comunicação verbal, adequando a utilização do código linguístico aos contextos e às necessidades. Identificar elementos constitutivos das situações problemáticas. Escolher e aplicar estratégias de resolução. Explicitar, debater e relacionar a pertinência das soluções encontradas em relação aos problemas e às estratégias adoptadas. Conhecer e actuar de acordo com as normas, regras e critérios de actuação pertinente, de convivência, trabalho, de responsabilização e sentido ético das acções definidas pela comunidade escolar nos seus vários contextos, a começar pela sala de aula. |

DISPOSITIVOS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

O debate dos assuntos através das várias metodologias que lhe estão inerentes:

- Assembleias de turma
- Painéis
- Seminários de discussão temática
- Mesas redondas
-

Apoiados por outras estratégias de apresentação de ideias ou factos, nomeadamente, dramatizações, simulações, “tempestade de ideias”.

Privilegiando:

A ideia de que “educar para a cidadania implica educar para a consciencialização da relação recíproca entre deveres e direitos [...] que não são pólos de uma dicotomia, mutuamente exclusivos, mas sim complementares” (Nogueira & Silva, 2001);

A participação livre e crítica dos alunos, entendendo o diálogo e a discussão como as bases para a partilha e para a construção do conhecimento e para a prática da democracia.

De acordo com as decisões tomadas pelo Conselho de Turma, tendo por base as características dos alunos da turma, o Director de Turma orienta os processos que definem as metodologias a utilizar e os níveis de profundidade dos assuntos a tratar. O Director de Turma orienta também os processos de avaliação.

| Dimensões da cidadania a explorar: | | Orientações temáticas de acordo com o Projecto Curricular de Escola: |
|------------------------------------|---|--|
| Política | Valores democráticos Participação democrática na sociedade | A participação na vida da escola Direitos e deveres de cada um dos elementos da comunidade educativa |
| Cultural | O papel da informação A preservação do ambiente | A promoção de um ambiente com qualidade dentro da escola Preservação da saúde na comunidade educativa |
| Social | Direitos humanos | Problemas que a turma quer resolver sobre o seu funcionamento |
| Económica | Direitos do consumidor | |

AValiação

Avaliação dos métodos utilizados (pelos intervenientes/alunos e pelos observadores):

A adequabilidade do método, a qualidade dos processos, a relevância das conclusões

Avaliação da participação dos intervenientes (pelos alunos e pelos observadores)

A participação de cada aluno, a participação de cada grupo de trabalho.

PROJECTO CURRICULAR DE ESCOLA - ESTUDO ACOMPANHADO

FINALIDADES

Promover a aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens.

COMPETÊNCIAS PRIORITÁRIAS

Do Projecto Curricular de Escola: as que se relacionam com o respeito pelos outros, a promoção da saúde e a protecção ambiental, na perspectiva de intervenção no espaço escolar.

Da Área de Estudo Acompanhado:

| | |
|--------------|--|
| Gerais | Estabelecer uma metodologia personalizada de trabalho e de aprendizagem; Cooperar com outros e trabalhar em grupo; Utilizar de forma adequada a língua portuguesa em diferentes situações de comunicação; Seleccionar, recolher e organizar informação para esclarecimento de situações e resolução de problemas, segundo a sua natureza e tipo de suporte, nomeadamente o informático; |
| Transversais | Participar em actividades e aprendizagens, individuais e colectivas, de acordo com regras estabelecidas. Identificar, seleccionar e aplicar métodos de trabalho e de estudo; Expressar dúvidas ou dificuldades; Analisar a adequação dos métodos de trabalho e de estudo formulando opiniões, sugestões e propondo alterações; Utilizar diferentes formas de comunicação verbal, adequando a utilização do código linguístico aos contextos e às necessidades; Identificar elementos constitutivos das situações problemáticas; Escolher e aplicar estratégias de resolução; Explicitar, debater e relacionar a pertinência das soluções encontradas em relação aos problemas e às estratégias adoptadas. |

DISPOSITIVOS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

As acções educativas que permitam aos alunos:

Obter um maior conhecimento sobre os processos cognitivos que utilizam ao realizarem uma tarefa;

Desenvolver estratégias pessoais face aos desafios e aos problemas que tenham de enfrentar;

Aprender a avaliar as suas possibilidades face a uma tarefa e as condições que permitam realizá-la do modo mais adequado;

Aprender a monitorizar a qualidade do seu desempenho face às diversas etapas dos processos de aprendizagem em que estão envolvidos. (cf. Cosme e Trindade, 2001:30)

De acordo com as decisões tomadas pelo Conselho de Turma, tendo por base as características de cada um dos alunos da turma, o par pedagógico orienta os processos que levam o aluno a **construir um percurso pessoal para a sua aprendizagem**. O par pedagógico orienta também os processos de avaliação que se estruturam especialmente na auto e hetero-avaliação, tendo em vista uma reflexão pessoal que permita a melhoria da qualidade da prestação de cada aluno. As várias áreas disciplinares e não disciplinares apoiam pedagogicamente as decisões tomadas para a área do Estudo Acompanhado e o Conselho de Turma é observador constante dos seus efeitos, num processo coerente e integrado.

Espaços de Intervenção:

- Organização do ambiente de trabalho do aluno;
- Planificação do estudo e do tempo de trabalho (construção de um horário real de estudo);
- Recolha de informação (obtenção de informação contida em discursos orais, audiovisuais e escritos - em filmes, manuais, enciclopédias, dicionários, jornais e revistas, CD-ROM, *sites da Internet*);
- Tratamento da informação (organização dos dados, construção e apresentação de conclusões utilizando vários recursos, nomeadamente os informáticos);
- Monitorização e avaliação (pelo aluno) das sessões de estudo e de trabalho;
- Trabalho de grupo: divisão de tarefas e cooperação.

AVALIAÇÃO

Avaliação de cada sessão, ou grupos de sessões, quanto:

À relevância dos assuntos tratados;

À participação de cada aluno nas tarefas propostas para cada sessão;

Avaliação dos métodos utilizados pelos alunos em cada uma das acções propostas:

A adequabilidade do método;

A qualidade dos processos desenvolvidos pelos grupos ou por cada aluno individualmente;

A evolução de cada aluno na construção de um percurso de aprendizagem autónomo, em face de um diagnóstico inicial.

Avaliação dos Alunos - ESTUDO ACOMPANHADO

A Área Curricular Não Disciplinar de Estudo Acompanhado tem como finalidade o desenvolvimento de competências que permitam

- a apropriação pelos alunos de métodos de estudo
- a apropriação pelos alunos de métodos de trabalho e
- o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens. (Decreto-lei n.º6/2001).

Assim, a recolha de dados de avaliação será orientada para estas três dimensões do trabalho. A ênfase será colocada na modalidade da avaliação formativa promovendo a reflexão sobre o “antes” e o “depois” quer quanto à obtenção de resultados, quer quanto ao desenvolvimento dos processos de estudo e de trabalho.

Definem-se seis áreas de intervenção educativa no Estudo Acompanhado:

- organização do horário de estudo
- organização dos materiais de estudo
- trabalho em grupo
- selecção de fontes de informação / recolha de dados
- recolha de dados em suportes diversificados
- tratamento dos dados (dando especial atenção à integração de saberes)
- divulgação das conclusões

Estas áreas estarão presentes no Estudo Acompanhado **ao longo do ensino básico**, definindo-se, no entanto, **prioridades de intervenção** concordantes com a construção de um perfil de competências desenvolvidas no final da escolaridade básica. Esta definição tem um carácter de **orientação geral** e **está dependente** das decisões tomadas na construção do Projecto Curricular de cada Turma consoante as necessidades apresentadas pelos alunos relativamente a cada uma das vertentes enunciadas. A definição de prioridades não é exclusiva do período lectivo indicado. Significa sim que nesse período deverá ser dada especial atenção à dimensão indicada (caso o diagnóstico feito a cada turma assim o exija). As decisões tomadas neste sentido deverão constar do PCT. O documento “Operacionalização Individual para o Estudo Acompanhado” sofrerá as alterações necessárias de forma adaptar-se aos processos avaliativos de cada turma.

| Áreas de Intervenção - prioridades | 2.º ciclo | | 3.º ciclo | | |
|--|-----------|---------|-----------|---------|---------|
| | 5.º ano | 6.º ano | 7.º ano | 8.º ano | 9.º ano |
| Organização do horário de estudo | ✓ | ✓ | | | |
| Organização dos materiais de estudo | ✓ | ✓ | ✓ | | |
| Trabalho de grupo | ✓ | ✓ | ✓ | | |
| Seleção de fontes de informação / recolha de dados | | ✓ | ✓ | | |
| Recolha de dados em suportes diversificados | | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Tratamento de dados | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Divulgação de conclusões | | | ✓ | ✓ | ✓ |

Critérios de avaliação sumativa

A avaliação sumativa de final de período expressa-se de forma descritiva e pela atribuição de uma menção qualitativa que obedecerá aos seguintes critérios gerais:

- Não satisfaz - na generalidade dos casos, o aluno não é capaz de.... (ver operacionalização individual para o Estudo Acompanhado)
- Satisfaz - na generalidade dos casos, o aluno tem dificuldades que consegue vencer com o apoio do professor ou dos colegas, sendo capaz de... (ver operacionalização individual para o Estudo Acompanhado)
- Satisfaz Bem - na generalidade dos casos, com alguma facilidade, o aluno é capaz de.... (ver operacionalização individual para o Estudo Acompanhado)

Casos que não se enquadrem nestes critérios serão analisados pelo Conselho de Turma.

Projecto Curricular de Escola - ESTUDO ACOMPANHADO - Operacionalização individual

| Competências Gerais | O Aluno é capaz de: |
|--|--|
| (1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano; | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar, de forma adequada, os métodos de trabalho explorados nas aulas; ▪ Construir argumentos a partir dos assuntos tratados nas várias áreas de estudo; ▪ Apresentar argumentos aplicando as técnicas aprendidas nas várias áreas de estudo; ▪ Relacionar os assuntos tratados nas várias áreas de estudo; |
| (2) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar; | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar formas diversificadas de comunicação para a apresentação das ideias (texto, cartaz, canção, ...); ▪ Apresentar as dúvidas de forma bem estruturada; ▪ Utilizar os meios informáticos para a construção de documentos de apoio ao trabalho escolar; ▪ Recorrer à escrita, ao desenho, ao som e ao movimento para apresentar e representar as suas ideias ou as do seu grupo. |
| (3) Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio; | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Localizar a informação pretendida em qualquer tipo de discurso; ▪ Resumir um texto; ▪ Integrar no seu discurso, de forma adequada, os termos específicos das várias áreas de estudo; ▪ Utilizar adequadamente o dicionário de sinónimos; |
| (4) Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicar em situações do quotidiano que exijam troca de informação simples e directa; ▪ Participar numa conversa curta sem ter de a alimentar; ▪ Utilizar os conhecimentos das línguas estrangeiras na resolução de problemas do quotidiano; |
| (5) Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados; | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar a observação em contexto real e em meios audiovisuais, em pesquisa documental e informática, para a recolha de informação; ▪ Utilizar fontes adequadas como apoio à descodificação da informação; ▪ Organizar o seu horário de estudo de forma coerente com o seu horário escolar e com o seu estilo de aprendizagem; ▪ Utilizar os cadernos diários como instrumentos de estudo; ▪ Manter o seu material de estudo organizado; ▪ Tirar apontamentos; ▪ Apresentar as dúvidas e as dificuldades; ▪ Ser autónomo na realização das tarefas que lhe são propostas; ▪ Gerir o tempo de realização das tarefas escolares; ▪ Auto-regular os desempenhos exigidos em cada uma das tarefas realizadas. ▪ Participar reflexivamente nas actividades de auto e hetero-avaliação; ▪ Utilizar os dados de avaliação para confirmar os conceitos abordados; ▪ Utilizar os dados de avaliação para ajustar/reformular os métodos de aprendizagem; |

Projecto Curricular de Escola - ESTUDO ACOMPANHADO - Operacionalização individual (continuação)

| Competências Gerais | O Aluno é capaz de: |
|--|--|
| (6) Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável; | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar fontes de informação pertinentes (em face dos assuntos abordados); ▪ Tratar os dados recolhidos de forma a construir respostas coerentes às questões colocadas e à informação disponível; ▪ Utilizar os meios informáticos de recolha e tratamento de informação; ▪ Recolher e seleccionar informação pertinente em face dos assuntos abordados; ▪ Seleccionar as fontes de informação mais adequadas a cada pesquisa em face do contexto de investigação. |
| 7) Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões; | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar os elementos constitutivos das situações problemáticas; ▪ Seleccionar as estratégias mais adequadas à resolução de cada problema colocado; ▪ Fazer a adequação dos métodos abordados nas aulas para a resolução de problemas ao contexto em que se desenvolvem as situações problemáticas colocadas; ▪ Estabelecer critérios de forma a tornar eficiente a recolha de dados; ▪ Tratar os dados recolhidos de forma a construir respostas às questões colocadas; ▪ Interpretar factos utilizando uma metodologia científica. |
| (8) Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa; | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser autónomo na realização das tarefas que lhe são propostas; ▪ Cumprir os prazos estabelecidos; ▪ Ser responsável pelos seus actos e compromissos; ▪ Seleccionar dados sobre assuntos do seu interesse, por vontade própria; |
| (9) Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns; | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cooperar com os colegas do grupo na resolução dos problemas que são propostos; ▪ Participa no trabalho de grupo de acordo com as normas estabelecidas; ▪ Ter uma atitude mediadora nos grupos de que faz parte; ▪ Cooperar com os colegas do grupo, colocando à disposição dos outros o seu próprio conhecimento; ▪ Participar no grupo de trabalho mantendo uma atitude de procura de soluções para os problemas que vão surgindo no decorrer das tarefas ▪ Ajudar os colegas a resolver problemas que surgem na utilização dos meios informáticos; ▪ Ter em conta a opinião dos outros no sentido de melhorar o seu trabalho pessoal ou de grupo; ▪ Participar activamente nas tarefas de avaliação grupal. |
| 10) Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mobilizar todos os sentidos na percepção do mundo envolvente; ▪ Utilizar adequadamente os instrumentos de trabalho (tesoura, régua, compasso,...) nas suas tarefas escolares; ▪ Fazer ilustrações e composições intencionais utilizando técnicas e materiais diversificados; ▪ Ter atitudes de não desperdício relativamente aos materiais de uso corrente (papel, água, alimentos,...) |

11.9 Áreas Curriculares Disciplinares

De acordo com o quadro desenhado pela escola, cada uma das áreas curriculares disciplinares tinha de fazer uma análise profunda das novas orientações e das condições da escola e, tendo essas informações como unidades estruturais, construir os projectos específicos.

Cada uma das áreas tinha ao seu dispor as competências essenciais presentes no currículo nacional, onde se distinguiam as gerais ou transversais e as competências específicas. Existiam ainda os programas como um conjunto de conteúdos organizados em temas do conhecimento que serviam para estruturar o desenvolvimento de competências.

A leitura possível da relação entre competências e conteúdos, discutida no conselho de disciplina de que eu fazia parte e dada como exemplo, foi a seguinte: para que um aluno seja competente na manutenção da sua saúde tem de compreender como funciona o seu corpo, tem de conhecer os perigos a que está exposto, tem de saber identificar os comportamentos capazes de suportar esses perigos e de apoiar o funcionamento equilibrado dos sistemas. Assim, o aluno torna-se competente quando domina um conjunto de conhecimentos básicos, essenciais que lhe permitem optar e argumentar em função da sua opção e assumir uma acção individual e colectiva inteligente.

É esse trabalho que cada grupo disciplinar tem de efectuar: gerir todas as informações de forma a decidir quais os conteúdos que são estruturantes do desenvolvimento de todas as competências gerais, dando especial atenção às que são consideradas prioritárias pela escola.

Para a tomada de decisões foi preciso ter ainda em conta as condições da escola, isto é, as características dos recursos pedagógicos disponíveis e os saberes e interesses dos alunos. O primeiro desenho curricular é feito no âmbito do grupo disciplinar e o segundo no âmbito da turma, aproximando-se das exigências contextuais. O primeiro tem de se apresentar suficientemente plástico para não impedir a flexibilização curricular exigido pelo segundo.

Quando o meu grupo disciplinar se reuniu, pela primeira vez, para construir o projecto da disciplina de acordo com as orientações nacionais e da escola, a tarefa parecia impossível. Eram tantos os dados a ter em conta e tais as mudanças que o conhecimento que detínhamos não parecia suficiente. Estávamos todos muito confusos. Esse primeiro encontro serviu essencialmente para combinar os passos que eram necessários e para cada um de nós se munir da informação que considerasse relevante. Nos encontros seguintes fomos cumprindo etapas: primeiro fizemos a relação entre as competências gerais e as competências específicas, com-

preendendo as linhas de força que se estabeleciam entre ambas. Depois procurámos compreender de que forma se entendiam os temas organizadores, gerando os núcleos globalizadores, isto é, as grandes problemáticas que seriam exploradas no domínio da disciplina.

Após nos sentirmos mais à-vontade com este puzzle passámos à identificação de quais os conteúdos que podiam sustentar o desenvolvimento das competências e em simultâneo identificámos as experiências de aprendizagem que nos pareciam centrais na disciplina. Foi aqui que começamos a procurar exemplos nas características dos alunos que já conhecíamos, nos seus interesses, no entusiasmo que mostravam em determinadas actividades como visitas de estudo ou realização de experiências.

Apesar desta descrição ser simples e rápida, o processo não foi simples nem rápido. Alguns colegas não acompanharam todo o processo, desistiram e deixaram um pequeno grupo a tratar dos pormenores com a incumbência de depois explicar os resultados do trabalho de desbravamento conceptual em direcção a uma operacionalização possível.

O terceiro passo - que depois entendemos deveria ter sido o segundo - foi estudar a articulação vertical das competências e dos conteúdos entre os três ciclos de escolaridade, tentando compreender que experiências deveria o aluno viver para ser capaz de corresponder ao perfil final do ensino básico. Sem dúvida que compreendemos como era importante que os professores trabalhassem juntos na construção dos projectos curriculares, porque muitas dessas experiências tinham de ser partilhadas por várias disciplinas. Também se tornou clara a necessidade de desenvolver uma avaliação diagnostica cuidada.

O último passo foi a descodificação das competências em termos da avaliação mas, nessa altura, já existiam as orientações da escola e o grupo baseou-se nesses quadros.

No fim do trabalho não estávamos seguros de termos escolhido o melhor caminho nem sequer de termos chegado às conclusões mais correctas. Também não colocámos os manuais de lado. Considerámos que os manuais serviriam como instrumentos de trabalho dos alunos. Até porque eles eram tão extensos que as actividades que tínhamos decidido desenvolver cabiam nas suas propostas de trabalho. Só não podiam ser considerados organizadores do currículo. Pelo menos assim tentaríamos.

Nas páginas seguintes encontram-se os documentos organizadores do currículo da área disciplinar das Ciências da Natureza e, pela sua análise, é possível seguir o pensamento que orientou a sua construção, os dados que foram tidos em conta, as decisões tomadas.

Poderá perceber-se que o resultado é flexível. O professor de Ciências, em função do projecto curricular de turma, poderá gerir as competências a desenvolver e os conteúdos a explorar. Não estará preso a um modelo de conhecimento linear. Poderá ainda gerir com os seus colegas do grupo a utilização dos recursos da disciplina, como o material do laboratório na realização de actividades experimentais.

Não se considerou que o trabalho de construção do currículo da disciplina estivesse terminado. Pelo contrário. Parecia que apenas se tinham feito as primei-

ras investidas. Mas era necessário experimentar e compreender e depois reformular. Aí, sim, poder-se-ia falar de reorganização curricular.

| COMPETÊNCIAS GERAIS | DOMÍNIO | COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS | | TEMAS ORGANIZADORES | NÚCLEOS GLOBALIZADORES | | |
|--|--|---|-------------------------------|---------------------|---|-------------------------------------|---------------------------|
| Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano; | Do Conhecimento <ul style="list-style-type: none">▪ Substantivo,▪ Processual▪ Epistemológico | Analisar para compreender: | - fenómenos científicos | Terra no espaço | Como os seres vivos se relacionam com o ambiente? Que factores condicionam o equilíbrio ambiental? Como o Homem pode promover o equilíbrio ambiental? Quais os factores que interferem com o estado de saúde? Como o Homem pode promover a saúde? | | |
| Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem, adequadas a objectivos visados; | | | | | | - causas e efeitos | |
| | | | | | | - leis e modelos científicos | |
| Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizáveis; | | Compreender a mutabilidade e a dinâmica: | | | | - da descoberta científica | Terra em transformação |
| | | | | | | - da explicação científica do mundo | |
| | | Utilizar estratégias diversificadas de aprendizagem para a recolha e tratamento da informação através de: | | | | - suportes bibliográficos | Sustentabilidade na Terra |
| | | | | | | - suportes audiovisuais | |
| | | | | | | - suportes informáticos | |
| | | | | | | - visitas de estudo | |
| | | | | | | - realização de experiências | |
| | | | | | | - desenvolvimento de projectos | |
| | | Utilizar as informações obtidas para: | | | | - identificar problemas | Viver melhor na Terra |
| | | | | | | - formular hipóteses | |
| - planificar experiências | | | | | | | |
| - prever resultados | | | | | | | |
| - fazer inferências | | | | | | | |
| - avaliar procedimentos | | | | | | | |
| Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões; | Do Raciocínio | Aplicar um raciocínio científico na: | - fazer generalizações | | | | |
| | | | - procura de soluções viáveis | | | | |
| | | | - planeamento de experiências | | | | |
| | | | - construção de argumentos | | | | |

Quadro 58 (1.ª parte) - Relação entre Competências Gerais e as Competências Específicas da Área das Ciências da Natureza

| COMPETÊNCIAS GERAIS | DOMÍNIO | COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS | | TEMAS ORGANIZADORES | NÚCLEOS GLO-BALIZADORES |
|---|----------------|--|--|---------------------------|---|
| Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar; | Da Comunicação | Utilizar meios diversificados de comunicação | - oral (debates, apresentações, ...) | Terra no espaço | Como os seres vivos se relacionam com o ambiente? Que factores condicionam o equilíbrio ambiental? Como o Homem pode promover o equilíbrio ambiental? Quais os factores que interferem com o estado de saúde? Como o Homem pode promover a saúde? |
| Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o pensamento próprio; | | | - escrita (textos, notícias, relatórios, cartazes, ...) | | |
| Usar línguas estrangeiras para comunicar adequada mente em situações do quotidiano e para a apropriação da informação; | | Comunicar adequadamente, utilizando linguagem científica | - dúvidas ou dificuldades | | |
| | | | - informação recolhida | | |
| - conclusões de trabalhos efectuados | | | | | |
| Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa; | Das Atitudes | Desenvolver projectos / tarefas | - individualmente | Sustentabilidade na Terra | |
| | | | - em grande grupo | | |
| | | | - em pequeno grupo | | |
| | | | - em trabalho de pares | | |
| | | | - participação em campanhas | | |
| | | Avaliar o trabalho individual e do grupo quanto à | - adequabilidade dos processos | Viver melhor na Terra | |
| | | | - eficácia dos métodos | | |
| | | | - qualidade dos resultados | | |
| | | Utilizar os dados da avaliação para | - ajustar os processos de aprendizagem | | |
| | | | - reformular projectos | | |
| - alterar comportamentos | | | | | |
| Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns; | | | | | |
| Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida. | | | | | |

Quadro 58 (2.ª parte) - Relação entre Competências Gerais e as Competências Específicas da Área das Ciências da Natureza

| Experiências de Aprendizagem em Ciências | | Através de: |
|--|--|--|
| Observar o meio envolvente | Saídas de campo | Trabalho independente ou individual |
| | Utilização de roteiros de observação | |
| | Utilização de instrumentos simples de registo de observações | |
| | Elaboração de diários de campo | |
| | Utilização de instrumentos de orientação e de trabalho de campo (bússola, lupa, cronómetro, termómetro, martelo de geólogo, ...) | |
| Recolha de amostras | Recolha de material de acordo com regras de protecção ambiental | |
| | Organização do material de acordo com critérios de classificação | |
| | Fazer registos de material que não possa ser recolhido (decalque, esboço, fotografia, filme, ...) | |
| | Construção de portfolios | |
| Planificar e desenvolver pesquisas | Identificação de problemas | |
| | Planificação das fases experimentais | |
| | Organização e análise de dados | |
| | Formulação de respostas viáveis os problemas | |
| Conceber e desenvolver projectos | Identificação de situações problemáticas | Trabalho cooperativo: - em grande grupo (turma) - em grupo médio (3/4 elementos) - em trabalho de pares |
| | Identificação das fases do projecto | |
| | Organização das tarefas referentes a cada fase | |
| | Recolha de dados | |
| | Organização da informação | |
| | Tratamento da informação | |
| Realizar actividade experimental | Comunicação dos resultados do projecto | |
| | Utilização de protocolos experimentais | |
| | Manuseamento de material de laboratório | |
| | Cumprimento de regras de segurança laboratorial | |
| | Utilização de instrumentos de observação e medida | |
| | Formulação de hipóteses | |
| | Previsão de resultados | |
| | Observação de fases da experiência | |
| | Explicação de observações / resultados | |
| Analisar notícias | Comunicar os resultados das actividades experimentais | |
| | Interpretação de notícias da comunicação social (jornais, revistas, televisão, internet;....) | - em trabalho de pares |
| | Construção de críticas a situações variadas através de argumentação científica | |
| | Tomada de decisões | |
| Realizar debates | Interpretação de factos ou ideias sobre temas actuais | |
| | Construção de críticas a situações variadas através de argumentos científicos | |
| | Tomada de decisões | |

Quadro 59 - Aprendizagens em Ciências ao longo do Ensino Básico

| Temas Organizadores | No 1.º ciclo | No 2.º ciclo | No 3.º ciclo |
|------------------------|--|---|--|
| | As experiências de aprendizagem devem promover: | | |
| Terra no espaço | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento da posição da Terra no espaço, relativamente a outros corpos celestes; • Compreensão das razões da existência de dia e noite e das estações do ano; • Utilização de alguns processos de orientação como forma de se localizar e deslocar na Terra; • Análise de evidências na explicação científica da forma da Terra e das fases da Lua; • Reconhecimento da importância da Ciência e da Tecnologia na observação de fenómenos. | <ul style="list-style-type: none"> • Compreensão global da constituição da Terra, nos seus aspectos complementares de Biosfera, Litosfera, Hidrosfera e Atmosfera; • Reconhecimento do papel importante da Atmosfera terrestre para a vida da Terra; • Planificação e realização de pequenas investigações que relacionem os constituintes da Atmosfera com aspectos da vida da Terra. | <ul style="list-style-type: none"> • Compreensão de que os seres vivos estão integrados no sistema Terra, participando nos fluxos de energia e nas trocas de matéria; • Reconhecimento da necessidade de trabalhar com unidades específicas, tendo em conta as distâncias do Universo; • Conhecimento sobre a caracterização do Universo e a interacção sistémica entre componentes; • Utilização de escalas adequadas para a representação do Sistema Solar; • Identificação de causas e de consequências dos movimentos dos corpos celestes; • Discussão sobre a importância do avanço do conhecimento científico e tecnológico no conhecimento sobre o Universo, o Sistema Solar e a Terra; • Reconhecimento de que novas ideias encontram oposição de alguns indivíduos e grupos por razões sociais, políticas ou religiosas. |
| Terra em Transformação | <ul style="list-style-type: none"> • Observação da multiplicidade de formas, características e transformações que ocorrem nos seres vivos e nos materiais. • Identificação de relações entre as características físicas e químicas do meio e as características e comportamentos dos seres vivos. • Realização de registos e de medições simples, utilizando instrumentos e unidades adequados. • Reconhecimento da existência de semelhanças e diferenças entre seres vivos, entre rochas e entre solos e da necessidade da sua classificação. • Explicação de alguns fenómenos com base nas propriedades dos materiais. | <ul style="list-style-type: none"> • Identificação da relação entre a diversidade dos seres vivos, seus comportamentos e a diversidade ambiental; • Reconhecimento, que dadas as dimensões das células, há necessidade de utilizar instrumentos adequados à sua observação; • Utilização de critérios de classificação de materiais e de seres vivos; • Explicação da dinâmica da Terra com base em fenómenos e transformações que ocorrem; • Planificação e realização de investigação envolvendo a relação entre duas variáveis, mantendo outras constantes; • Compreensão da importância de se questionar sobre transformações que ocorrem na Terra e de analisar as explicações dadas pela Ciência. | <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento de que na Terra ocorrem transformações de materiais por acção física, química, biológica e geológica, indispensáveis para a manutenção da vida na Terra; • Classificação dos materiais existentes na Terra, utilizando critérios diversificados; • Utilização de símbolos e de modelos na representação de estruturas, sistemas e suas transformações; • Explicação de alguns fenómenos biológicos e geológicos, atendendo a processos físicos e químicos; • Apresentação de explicações científicas que vão para além dos dados, não emergindo simplesmente a partir deles, mas envolvendo o pensamento criativo; • Identificação de modelos subjacentes a explicações científicas correspondendo ao que pensamos que pode estar a acontecer no nível não observado directamente. |

Quadro 60 (1.ª parte) - Articulação vertical das aprendizagens em Ciências no Ensino Básico

| Temas organizadores | No 1.º ciclo | No 2.º ciclo | No 3.º ciclo |
|---------------------------|---|--|---|
| | As experiências de aprendizagem devem promover no aluno a / o: | | |
| Sustentabilidade na Terra | <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento da utilização dos recursos nas diversas actividades humanas. • Reconhecimento do papel desempenhado pela indústria na obtenção e transformação dos recursos. • Conhecimento da existência de objectos tecnológicos, relacionando-os com a sua utilização, em casa e em actividades económicas. • Realização de actividades experimentais simples, para identificação de algumas propriedades dos materiais, relacionando-os com as suas aplicações. • Reconhecimento que os desequilíbrios podem levar ao esgotamento dos recursos, à extinção das espécies e à destruição do ambiente. | <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento de que a intervenção humana na Terra é fundamental para a obtenção dos alimentos e da energia necessária à vida; • Compreensão de como a intervenção humana na Terra pode afectar a qualidade da água, do solo e do ar, com implicações para a vida das pessoas; • Discussão da necessidade de utilização dos recursos hídricos e geológicos de uma forma sustentável; • Identificação de medidas a tomar para a exploração sustentável dos recursos; • Planificação e implementação de acções visando a protecção do ambiente, a preservação do património e o equilíbrio entre a natureza e a sociedade. | <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento que a intervenção humana na Terra, ao nível da exploração, transformação e gestão sustentável dos recursos, exige conhecimento científico e tecnológico em diversas áreas; • Discussão sobre as implicações do progresso científico e tecnológico na rentabilização dos recursos; • Compreensão de que a dinâmica dos ecossistemas resulta de uma interdependência entre seres vivos, materiais e processos; • Compreensão de que o funcionamento dos ecossistemas depende de fenómenos envolvidos, de ciclos de matéria, de fluxos de energia e de actividade de seres vivos, em equilíbrio dinâmico. |
| Viver melhor na Terra | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento das modificações que se vão operando com o crescimento e envelhecimento, relacionando-as com os principais estádios do ciclo de vida humana. • Identificação dos processos vitais comuns a seres vivos dependentes do funcionamento de sistemas orgânicos. • Reconhecimento de que a sobrevivência e o bem-estar humano dependem de hábitos individuais de alimentação equilibrada, de higiene e de actividade física, e de regras de segurança e de prevenção. • Realização de actividades experimentais simples sobre electricidade e magnetismo. • Discussão sobre a importância de procurar soluções individuais e colectivas visando a qualidade de vida. | <ul style="list-style-type: none"> • Explicação sobre o funcionamento do corpo humano e a sua relação com problemas de saúde e a sua prevenção; • Reconhecimento de que organismo humano está sujeito a factores nocivos que podem colocar em risco a sua saúde física e mental; • Compreensão de que o bom funcionamento do organismo decorre da interacção de diferentes sistemas de órgãos que asseguram a realização das funções essenciais da vida; • Compreensão da importância da alimentação para o funcionamento equilibrado do organismo; • Discussão sobre a influência da publicidade e da comunicação social nos hábitos de consumo e na tomada de decisões que tenham em conta a defesa da saúde e a qualidade de vida. | <ul style="list-style-type: none"> • Discussão sobre a importância da aquisição de hábitos individuais e comunitários que contribuem para a qualidade de vida; • Discussão de assuntos polémicos nas sociedades actuais sobre quais os cidadãos devem ter uma opinião fundamentada; • Compreensão de que o organismo humano está organizado segundo uma hierarquia de níveis que funcionam de modo integrado e desempenham funções específicas; • Avaliação de aspectos de segurança associados, quer à utilização de aparelhos e equipamentos, quer a infra-estruturas e trânsito; • Reconhecimento da contribuição da Química para a qualidade de vida, quer na explicação das propriedades dos materiais que nos rodeiam, quer na produção de novos materiais; • Avaliação e gestão de riscos e tomada de decisão face a assuntos que preocupam as sociedades, tendo em conta factores ambientais, económicos e sociais. |

Quadro 60 (2.ª parte) - Articulação vertical das aprendizagens em Ciências no Ensino Básico

| |
|---|
| <p><u>Recolha de dados de avaliação</u></p> <p>Os dados para a avaliação dos alunos são recolhidos: (1) continuamente, ao longo dos processos de aprendizagem (através da observação do desempenho dos alunos, relativamente à: utilização / aplicação dos conceitos , utilização / aplicação de métodos, comunicação das ideias, relacionamento com os outros e resolução de problemas), (2) em momentos previamente definidos (através da execução de tarefas avaliativas como fichas, testes e provas de desempenho) e (3) considerando-se ainda os dados provenientes dos resultados da auto e hetero-avaliação.</p> <p><u>Efeitos da recolha dos dados de avaliação</u></p> <p>1 - Orientar / ajustar os processos de ensino aos estilos de aprendizagem dos alunos;</p> <p>2 - Orientar os processos de aprendizagem dos alunos promovendo o seu ajuste individual;</p> <p>3 - Permitir a avaliação sumativa no final de cada período e no final do ano lectivo.</p> <p>4 - Apoiar a tomada de decisão quanto à progressão do aluno para o ano lectivo seguinte.</p> <p>5 - Constituir informação a prestar ao Director de Turma sobre o desempenho do aluno ao longo do ano lectivo.</p> <p><u>CrITÉrios de avaliação sumativa</u></p> <p>A avaliação sumativa de final de período é feita pela atribuição de classificações através de uma escala de níveis de 1 a 5 e estrutura-se nos seguintes critérios gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> nível 1 - o aluno não apresenta qualquer evolução no desenvolvimento de competências, estando muito aquém do perfil definido para o seu ciclo de escolaridade; nível 2 - na generalidade dos casos, o aluno não é capaz de ... (ver "indicadores gerais de desempenho de CN"); nível 3 - na generalidade dos casos, o aluno tem dificuldades que consegue vencer com o apoio do professor ou dos colegas, sendo capaz de ... (ver "indicadores gerais de desempenho de CN"); nível 4 - na generalidade dos casos e com alguma qualidade, o aluno é capaz de ... (ver "indicadores gerais de desempenho de CN"); nível 5 - na generalidade dos casos e com qualidade, o aluno é capaz de ... (ver "indicadores gerais de desempenho de CN"); <p>Casos que não se enquadrem nestes critérios serão analisados pelo Conselho de Turma.</p> |
|---|

| | | |
|-------------------------------|---|--|
| CRITÉRIOS GERAIS DE AVALIAÇÃO | Procura e Tratamento da Informação | <ul style="list-style-type: none"> Seleccção de Fontes de Informação Recolha de Informação Organização da Informação Mobilização de saberes disciplinares Mobilização de saberes interdisciplinares |
| | Métodos de Trabalho e de Estudo | <ul style="list-style-type: none"> Organização dos materiais de estudo Organização do trabalho de aula Organização do estudo Cumprimento das tarefas escolares Aplicação de métodos relativos a cada área disciplinar Aplicação interdisciplinar de métodos de trabalho Prática de auto-avaliação Reajustamento da aprendizagem Cumprimento de regras |
| | Comunicação | <ul style="list-style-type: none"> Comunicação oral Comunicação escrita Diversificação de formas de comunicação Adequação às tarefas Interacção |
| | Resolução de problemas | <ul style="list-style-type: none"> Observação e interpretação do real Identificação de situações problemáticas Utilização de métodos de resolução de problemas Adequação das respostas Divulgação de resultados |
| | Relacionamento inter pessoal e de grupo | <ul style="list-style-type: none"> Participação em actividades colectivas Participação em trabalhos de grupo Prática da hetero avaliação Cooperação |

Quadro 61 - Critérios de Avaliação - Área das Ciências Naturais

Nota: o campo de desenvolvimento de cada competência não é fechado; a operacionalização individual indicada para cada competência está também presente no campo de desenvolvimento de outras competências optando-se aqui por evitar repetições.

| Competências Gerais | Operacionalização individual |
|--|--|
| | O Aluno é capaz de: |
| (1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano; | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar os assuntos tratados nas aulas para explicar factos reais e fenómenos científicos; ▪ Utilizar os métodos de trabalho explorados nas aulas; ▪ Propor soluções para problemas do quotidiano utilizando os conhecimentos estudados; ▪ Interpretar notícias emanadas dos meios de comunicação social; ▪ Interpretar acontecimentos baseando-se em dados científicos; ▪ Apresentar argumentos aplicando as técnicas de raciocínio abordadas nas aulas; ▪ Relacionar os assuntos tratados com outras áreas de estudo. |
| (2) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar; | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar, de forma integrada, linguagens diversas (imagens, elementos paratextuais como ilustrações, quadros, esquemas, diagramas, ...); ▪ Apresentar as dúvidas; ▪ Utilizar os meios informáticos para a construção de documentos de apoio ao trabalho escolar; ▪ Utilizar os meios de comunicação social para recolher dados, quer para a construção de problemas, quer para a construção de hipóteses ou respostas viáveis; ▪ Recorrer aos meios de comunicação social como base para a construção de argumentos; ▪ Recorrer à escrita, ao desenho, ao som e ao movimento para apresentar e representar as suas ideias ou as do seu grupo. |
| (3) Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio; | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Focalizar a atenção em discursos orais; ▪ Utilizar a leitura como uma forma de recolha de informação; ▪ Interpretar o que lê; ▪ Localizar a informação pretendida em qualquer tipo de discurso; ▪ Escrever, utilizando um discurso próprio; ▪ Utilizar diferentes discursos consoante as suas finalidades; ▪ Resumir um texto; ▪ Integrar no seu discurso os termos científicos abordados; ▪ Tomar a iniciativa de ler documentos (livros, notícias, ...) que se refiram à Ciência e à Investigação; |
| (4) Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar os conhecimentos das línguas estrangeiras na resolução de problemas; ▪ Utilizar os conhecimentos das línguas estrangeiras para explicar termos científicos de divulgação internacional (como AIDS) |

Quadro 62 (1.ª parte) - Indicadores Gerais de Desempenho em Ciências Naturais

| Competências Gerais | Operacionalização individual |
|---|--|
| | O Aluno é capaz de: |
| (5) Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados; | <ul style="list-style-type: none"> Utilizar a observação em contexto real e em meios audiovisuais, em pesquisa documental e informática, para a recolha de informação; Seguir um protocolo experimental; Utilizar o material de laboratório de acordo com as técnicas apreendidas para cada situação; Utilizar o microscópio como instrumento de observação especializado; Utilizar fontes diversificadas como apoio à descodificação da informação; Manter o caderno diário organizado; Utilizar os cadernos diários como instrumentos de estudo; Manter o seu material de estudo organizado; Tirar apontamentos; Elaborar documentos de sistematização dos conhecimentos; Apresentar as dúvidas e dificuldades; Manter o seu material de trabalho limpo e em bom estado; Estudar em casa; Fazer os trabalhos de casa; Apresentar-se nas aulas com todo o material previamente estabelecido; Ser autónomo na realização das tarefas que lhe são propostas, só recorrendo ao professor ou aos colegas, consoante as regras definidas; Gerir o tempo de realização das tarefas propostas; Auto-regular os desempenhos exigidos em cada uma das tarefas realizadas; Participar reflexivamente nas actividades de auto e hetero-avaliação; Utilizar os dados de avaliação para confirmar os conteúdos a aprender ou aprendidos; Utilizar os dados de avaliação para ajustar e reformular os métodos de aprendizagem; |
| (6) Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável; | <ul style="list-style-type: none"> Identificar fontes de informação pertinentes; Identificar informação em mensagens diversificadas; Tratar os dados recolhidos de forma a construir respostas às questões colocadas; Utilizar os meios informáticos de recolha e tratamento de informação; Utilizar o laboratório para a montagem de experiências; Recolher e seleccionar informação; Seleccionar as fontes de informação mais adequadas a cada pesquisa em face do contexto de investigação. |
| 7) Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões; | <ul style="list-style-type: none"> Identificar os elementos constitutivos das situações problemáticas; Seleccionar estratégias para a resolução de cada problema colocado; Adequar os métodos abordados nas aulas à resolução de problemas de acordo com as características do contexto e dos problemas; Propor soluções para problemas do quotidiano de acordo com os assuntos tratados nas aulas; Construir interpretações para factos reais, experiências, textos e imagens; Tratar os dados recolhidos de forma a construir respostas às questões colocadas; Interpretar factos utilizando uma metodologia científica; Planear, desenvolver e avaliar projectos de investigação. |

Quadro 62 (2.ª parte) - Indicadores Gerais de Desempenho em Ciências Naturais

| Competências Gerais | Operacionalização individual |
|---|--|
| | O Aluno é capaz de: |
| (8) Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa; | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Intervir de acordo com as regras definidas; ▪ Ser autónomo na realização das tarefas que lhe são propostas; ▪ Ser assíduo; ▪ Ser pontual; ▪ Participar, criticamente, na definição de normas e regras para cada uma das situações novas surgidas; ▪ Cumprir as normas definidas para o trabalho experimental; ▪ Cumprir as normas definidas para as aulas de campo; ▪ Intervir na aula de acordo com as regras definidas; ▪ Respeitar as orientações do regulamento interno da escola; ▪ Cumprir os prazos estabelecidos; ▪ Manter uma atitude de respeito para com os outros; ▪ Mostrar-se empenhado em melhorar a sua aprendizagem; ▪ Ser responsável pelos seus actos e compromissos; ▪ Seleccionar dados sobre assuntos do seu interesse; ▪ Argumentar em favor das suas opções, |
| (9) Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns; | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cooperar com os colegas do grupo na resolução dos problemas que são propostos; ▪ Participar no trabalho de grupo de acordo com as normas estabelecidas; ▪ Ter uma posição crítica perante situações conflituais nos grupo de trabalho; ▪ Ter uma atitude mediadora nos grupos de que faz parte; ▪ Cooperar com os colegas do grupo, colocando à disposição dos outros, o seu conhecimento; ▪ Participar no grupo de trabalho mantendo uma atitude de procura de soluções para os problemas que vão surgindo no decorrer das tarefas; ▪ Participar em qualquer grupo de trabalho que lhe é proposto; ▪ Ter em conta a opinião dos outros no sentido de melhorar o seu trabalho pessoal ou de grupo; ▪ Participar activamente nas tarefas de avaliação do grupo; |
| 10) Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Colaborar com os outros elementos da comunidade educativa no cumprimento de regras de segurança; ▪ Argumentar a favor de ter hábitos de vida saudáveis; ▪ Apresentar comportamentos coerentes com o seu discurso. ▪ Ter atitudes de não desperdício relativamente aos materiais de uso corrente (papel, água, alimentos, ...); ▪ Propor a alteração de hábitos de vida, tendo em conta a preservação do ambiente; ▪ Propor soluções viáveis para situações de desequilíbrio ambiental; ▪ Apresentar uma atitude crítica perante factos relacionados com o equilíbrio ambiental, observados ou comentados; ▪ Construir argumentos actualizados e coerentes em face das questões que surgem no campo da saúde; ▪ Construir argumentos actualizados e coerentes sobre aspectos da vida cultural e social; ▪ Criticar, com segurança científica, o hábito de fumar, o alcoolismo e a utilização de outras drogas; ▪ Propor-se fazer passar a mensagem dos cuidados de saúde às outras pessoas; ▪ Intervir em iniciativas de defesa do ambiente, do património cultural e do consumidor. |

Quadro 62 (3.ª parte) - Indicadores Gerais de Desempenho em Ciências Naturais

V Parte - Construindo o Projecto Curricular de Turma, passo a passo

12.º PASSO

Uma Turma com Projecto

Introdução

O momento do início deste trabalho coincide, na Escola da Torre, com a avaliação do primeiro ano da experiência da Gestão Flexível do Currículo. Não participei directamente nessa avaliação porque, como já referi, não pertenci a nenhum conselho de turma do 5.º ano, mas fui-me mantendo atenta aos dados que iam sendo divulgados.

Não tendo estado envolvida na Gestão Flexível do Currículo foi com surpresa que recebi o convite para participar no encontro das escolas da zona norte do país que estavam a viver a experiência. Esse encontro pretendia ser um núcleo de formação, de partilha de experiências, de levantamento de dúvidas e de discussão. Pretendia também ser um momento de avaliação das escolas participantes e essa era a parte em que eu não me sentia preparada para representar a escola: ainda não sabia o suficiente sobre as potencialidades e os constrangimentos que tinham sido identificados durante o processo, sobre os efeitos no trabalho dos alunos e dos professores, especialmente sobre a qualidade das aprendizagens.

Quando tentei recolher dados sobre o que tinha sido vivido na Escola da Torre, percebi que as pessoas ainda não tinham tido tempo para colocarem em comum o resultado das suas reflexões, ou mesmo para fazerem a reflexão e, por isso, as informações apareciam sob diferentes aspectos, uns mais concretos, outros menos, sendo difícil organizá-las.

O meu interesse em perceber os resultados da avaliação que a escola fazia da experiência da Gestão Flexível prendia-se, não apenas com a participação no encontro mas, também, com o desenho da proposta que estava a elaborar para a gestão do currículo de uma turma do 5.º ano.

Da escola não obtive informações que me pudessem servir de farol. As opiniões eram diferentes de pessoa para pessoa e do papel que tinham na turma. Desta forma, um director de turma podia manifestar-se preocupado pela falta de cooperação dos seus colegas enquanto que outro considerava que esse não era o principal problema. Um professor

do Estudo Acompanhado referia que esta área era um espaço de grande efeito na organização do estudo dos alunos e outro referia que lhe faltavam recursos, livros, fichas, e que era muito difícil a sua gestão. Um professor da Área de Projecto encontrava semelhanças com a Área-Escola, imprimindo-lhe a mesma dinâmica, outro discordava e dizia que os projectos eram para serem construídos pelos alunos com o apoio dos professores e não pelos professores com o apoio dos alunos, como acontecia em muitos casos da Área-Escola. Elaboraram-se, continuamente, documentos que eram arrumados em ficheiros que poderiam ser consultados por todos os professores mas esses documentos, na generalidade, não eram avaliados, isto é, não eram acompanhados por anotações que mostrassem como tinham sido aplicados e quais os efeitos dessa aplicação nem comparados entre os seus utilizadores. Uma primeira observação da escola levava a pensar que todo o 5.º ano perseguia um conjunto de metas claras, colaborava e avaliava cada um dos passos. Uma observação mais profunda mostrava um ambiente de insegurança, um conjunto de movimentos feitos com alguma desordem, movimentos de fé, sem uma compreensão clara do seu significado ou dos seus efeitos, em torno de professores que pareciam mais esclarecidos. Essa fé, como não podia deixar de ser, estava impregnada de esperança e de entusiasmo.

Foi com *impressões* e sem certezas que participei no encontro sobre a Gestão Flexível do Currículo. Durante quatro dias foram apresentados e debatidos um conjunto de aspectos essenciais da gestão curricular, nomeadamente as responsabilidades das áreas curriculares não disciplinares, a transversalidade da língua portuguesa e do pensamento matemático.

Estas sessões foram acompanhadas por muitos momentos de debate em torno das experiências vividas pelos professores. Nos momentos de pausa dos trabalhos, os grupos conversavam informalmente, mostrando os caminhos por que optaram nas suas escolas e as dificuldades que tiveram de enfrentar, trocando-se ideias e experiências, o que foi muito esclarecedor sobre a forma como cada escola estava a viver a Gestão Flexível do Currículo.

Em todos os momentos fui comparando as impressões que trazia da *minha* escola e as linhas gerais que tinha seleccionado para a construção da proposta que pretendia apresentar. Fui validando opções com os discursos formativos e com a identificação de algumas incoerências e dificuldades sentidas nos processos que tinham sido desenvolvidos nas várias escolas representadas no encontro. Foi-me possível clarificar algumas ideias, acrescentar outras e até pensar em assumir alguns riscos, indo mais longe na selecção dos princípios que estruturassem o trabalho do conselho de turma e dos alunos.

Um dos momentos mais importantes deste encontro foi a sessão correspondente ao levantamento das opiniões de cada escola sobre a forma como tinham avaliado o ano de trabalho. Apesar de terem sido nomeadas algumas dificuldades e

alguns pedidos de esclarecimento, a opinião geral foi que a experiência merecia ser continuada.

A proposta que eu pretendia apresentar à escola tinha como finalidade desenvolver um projecto curricular numa turma do 2.º ciclo, durante dois anos lectivos, em que a gestão do currículo teria de obedecer a uma abordagem ecológica, humanista, construtivista e sócio-crítica e, desta forma, os professores teriam de assumir o papel de gestores e não de executores. Naturalmente que esta ideia implicava um grupo de trabalho que colaborasse na construção da própria proposta. Os contactos prévios que estabeleci levaram a que a redacção da proposta fosse da minha responsabilidade. Os professores apresentaram algumas sugestões mas aceitaram que o corpo do documento fosse pensado e apresentado por mim e que as condições fossem seleccionadoras das pessoas a integrar no projecto. E, assim, vi-me um tanto isolada tentando encontrar as linhas capazes de desenhar as condições para o desenvolvimento de um projecto exequível no quadro educativo da escola portuguesa e da Escola da Torre.

Foram os dados resultantes dos contactos com os colegas na Escola da Torre e com os que participaram no encontro da Gestão Flexível do Currículo que constituíram o ponto de partida para a construção de uma proposta para a gestão do currículo de uma turma do 5.º ano, no novo ano lectivo.

Regressada à escola, foi necessário confirmar os parceiros, debater as ideias e apresentar a proposta que se baseou em alguns princípios que são, também, ideias-chave da Gestão Flexível do Currículo:

- Os alunos têm de usufruir de um desenvolvimento equilibrado, tendo em conta todas as dimensões que os caracterizam, nos domínios do individual e do social, na sua relação com os outros, com o local onde vivem, com o que aprenderam previamente, construindo uma atitude reflexiva e crítica sobre o mundo.
- A sabedoria não é compartimentada. É interdisciplinar. O saber é muito mais do que a soma das disciplinas que nele podem ser identificadas e, por isso, há situações em que essas mesmas disciplinas se agregam num conhecimento global, indivisível. As condições para a construção do conhecimento devem ter em conta esta realidade.
- Os métodos de trabalho para a recolha e tratamento de informação, para a comunicação do conhecimento e para a resolução de problemas, não são específicos de cada disciplina, são transversais.
- Os processos de ensino implicam um conhecimento profundo dos alunos da turma, das finalidades do percurso de estudos em causa, do esquema

conceptual de cada uma das áreas do currículo, das condições de aprendizagem oferecidas pela escola e pela comunidade. A gestão de todos estes conhecimentos implica a construção de um projecto capaz de organizar o conhecimento, as pessoas e os recursos para a realização de aprendizagens.

- A construção de um projecto inserido nos princípios da Gestão Flexível do Currículo¹¹¹ só é possível se as pessoas implicadas desenvolverem um trabalho baseado na colaboração e na reflexão, fazendo do diálogo profissional um estímulo para a acção pedagógica.
- Os professores são gestores do currículo, organizando-o em torno de orientações nacionais que são adequadas e transformadas consoante as necessidades dos alunos e as condições disponíveis na comunidade educativa.

Estes pressupostos fazem dos professores profissionais responsáveis pelos processos de aprendizagem porque têm de escolher o que os alunos devem aprender e como o devem fazer para que o princípio da igualdade de oportunidades seja uma realidade: cada aluno terá as condições adequadas para realizar aprendizagens com sentido. A escola, como organização, é também responsável pelas aprendizagens porque terá de criar as condições que as facilitam, construir as condições, negociá-las com a comunidade e com os organismos que a sustentam.

Esta é uma ideologia interessante e nela reside muitos dos fundamentos que levam a que a escola seja inteligente:

[U]ma instituição que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior porque nela ocorrem processos de tomada de decisão participados pelo colectivo escolar e onde, simultaneamente, ocorrem processos de comunicação real que envolvem professores e alunos e, através deles, a comunidade na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem (Leite, 2002, p.125).

Resta saber se as características dos alunos, as condições existentes nas escolas, as concepções que transparecem dos exercícios de ensinar e as orientações curriculares nacionais se podem constituir como entraves à manifestação da Inteli-

¹¹¹ Por Gestão Flexível do Currículo entende-se a possibilidade de cada escola organizar e gerir autonomamente o processo de ensino e de aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais (Ponto 1 do Anexo do Despacho nº 9590/99 de 14 de Maio).

gência da escola, isto é, à comunicação real entre professores, alunos, pais, auxiliares de apoio à acção educativa, autarquias, centros de saúde, organizações locais de apoio à criança, bibliotecas, centros culturais e religiosos, na construção de condições que favoreçam, facilitem a aprendizagem.

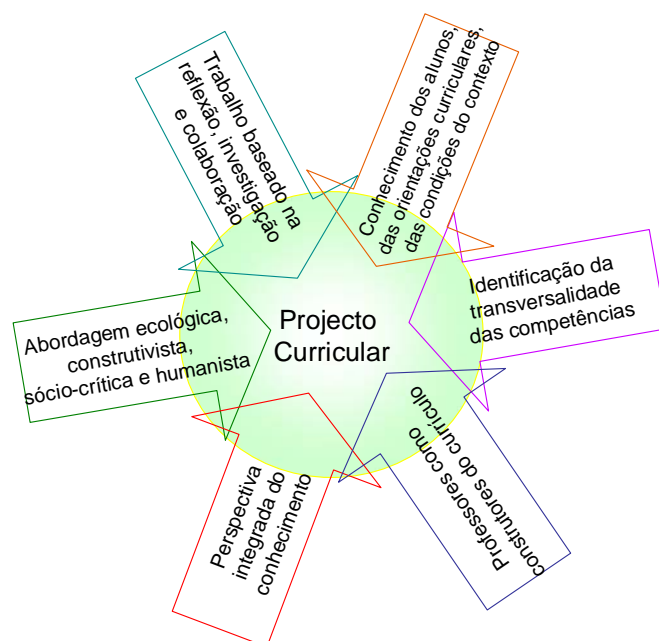


Figura 34 - Pressupostos a ter em conta na proposta para a construção de um Projecto Curricular.

Analisando as várias dimensões da Inteligência da Escola e as ideias-chave da Gestão Flexível do Currículo, encontramos uma relação estreita entre esses dois quadros.

A Inteligência Contextual refere-se às habilidades que permitem conhecer os alunos nas suas características individuais e de grupo, o que sabem, o que os interessa, como aprendem. Mas permite, também, conhecer as potencialidades da escola e da comunidade educativa, assim como as suas fragilidades que poderão funcionar como inibidoras da aprendizagem. Esse conhecimento é adquirido e desenvolvido pela escola como um processo e não apenas por um ou outro professor mais interessado.

A Inteligência Reflexiva refere-se às capacidades da escola em pensar sobre si e sobre as suas relações com os outros, em desenvolver processos investigativos que lhe permitam ajustar-se às características dos alunos e às orientações curricu-

lares nacionais, respondendo às exigências da flexibilidade, da articulação, da construção da coerência interna.

Relacionada com a Inteligência Reflexiva está a Inteligência Estratégica que dá à escola a capacidade para desenhar propostas de acção consentâneas com os dados em presença e a projecção do futuro para a concretização das metas, o cumprimento das finalidades desejadas.

A Inteligência Académica permite a identificação e a valorização do conhecimento necessário para o desenvolvimento do currículo, isto no sentido do saber pedagógico, didáctico, técnico e científico, e também a valorização do saber a que o aluno tem de ter acesso para se desenvolver como pessoa inserida num meio multi e intercultural. Refere-se a um conhecimento profissional - como ensinar -, a um conhecimento académico - o que ensinar e o que aprender - e a um conhecimento experiencial - que uso dar ao conhecimento, como o usar, quando o usar.

Relacionada com esta inteligência, encontra-se a pedagógica que capacita a escola em saber ensinar e saber aprender de acordo com os vários estilos de aprendizagem e a utilização adequada de métodos, técnicas e instrumentos de ensinar e de aprender.

A Inteligência Cultural, já entendida implicitamente nas dimensões anteriores, permite que a escola responda a todas as pessoas que a frequentam, que se aproxime dos modelos culturais de pensamento e de acção e tire partido desse conhecimento para a mediação da aprendizagem e para o enriquecimento do conhecimento que tem disponível.

A Inteligência Emocional é outra das dimensões a ter em conta por fomentar o ambiente adequado para que cada um desenvolva um conhecimento de si que lhe facilita a regulação dos processos de ensinar e de aprender. Além disso, o conhecimento das emoções permite a gestão dos interesses, da motivação, do significado da aprendizagem.

O mesmo se passa com a Inteligência Espiritual que desenvolve o sentido abstracto da vida em função da compreensão do passado, das opções do presente e da construção de um futuro, de um rumo para as acções individuais e dos grupos. Esta dimensão engrandece o sentido da aprendizagem em favor de um desígnio para a vida.

A Inteligência Ética considera a construção da confiança e da assunção de um compromisso de cada pessoa e de toda a escola, através da manifestação da Inteligência colegial, isto é, que cada um age em função de um grupo, não como

soldados executando os mesmos movimentos de manobra mas como um corpo autónomo com objectivos comuns.

O conselho de turma é um bom exemplo da manifestação da Inteligência Colegial. Aliás, é um bom exemplo da manifestação de todas as dimensões da Inteligência Escolar.

A proposta que foi apresentada conta com a Inteligência da Escola mas conta, em primeiro plano, com a Inteligência da Turma. Num texto recente editado num jornal digital, Pacheco (2005)¹¹² questiona a importância de se definir *turma*, antes mesmo de se nomearem as características do grupo de alunos que a constitui. A questão centra-se na aceitação simplista da existência da *turma* como um conjunto de alunos que se agruparam por serem todos semelhantes, podendo aprender o mesmo e da mesma maneira. Mas não é esta a perspectiva com que aqui se refere a *Turma*. Aqui é entendida numa ampla perspectiva onde são incluídos os professores, os alunos, os pais, e todos os parceiros que se interessem e possam participar. É um grupo de pessoas que se junta para trabalhar para o mesmo fim: a aprendizagem com sentido por parte dos alunos, tendo em conta o seu sucesso durante e no final do percurso escolar.

Encontrarem-se em torno do mesmo projecto não significa que todos tenham de agir da mesma maneira, com movimentos automatizados. Significa sim que, acreditando que os alunos têm diferentes necessidades, a turma se organiza nesse sentido, valorizando espaços individuais e grupais de reflexão, de decisão e de acção. A *Turma* constitui, assim, o centro nevrálgico da aprendizagem (Figura35) em que não só os alunos aprendem mas também os professores, no sentido de melhor adequarem o ensino. Como, na escola, existem várias turmas, pressupõe-se a existência de vários centros nevrálgicos que podem ser geridos de forma a conseguir a partilha e a construção de conhecimentos e vivência de experiências, numa óptica de desenvolvimento em comum e em coerência com as acções particulares de cada uma das turmas (Figura 36). A visão do global e do particular terá de estar sempre presente.

Entendendo a *Turma* como uma entidade plural gerida por um conjunto de profissionais de ensino, os professores, contando sempre com a participação activa dos alunos, centrais no diálogo do que é preciso e pode ser feito, e de outras pes-

¹¹² Revista *Educare* em http://www.educare.pt/artigo_novo.asp?fich=ESP_20051227_543 (11 de Fevereiro de 2006).

soas que influenciam os processos de trabalho, a *Turma* é, só por si, um núcleo de desenvolvimento: todos promovem e participam em processos responsáveis pela realização de aprendizagens. Todos constroem conhecimentos que se podem situar em diferentes planos e que se relacionam com os diferentes papéis vividos no grupo. O conselho de turma é um grupo local de gestão do trabalho da turma, constituído primordialmente por professores, os especialistas em gestão curricular, mas onde se devem integrar alunos, pais, técnicos da área da psicologia, do ensino especial e outras pessoas interessantes para a reflexão, avaliação e decisão.

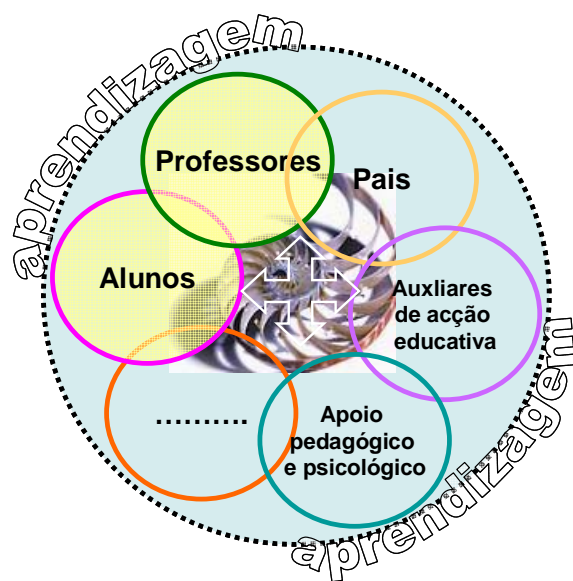


Figura 35 - Representação da Turma como um grupo que se desenvolve ao construir conhecimento que permite resolver os problemas que surgem na gestão do currículo e na compreensão do mundo. Os Professores e os Alunos são os elementos promotores das dinâmicas de trabalho.

Os professores reorganizam o seu conhecimento em função dos alunos da turma, descobrem novas lógicas no uso da pedagogia e da didáctica, exercem a sua criatividade aumentada pela acção colaborativa, reflectem, planificam e agem, e aprendem mais sobre os temas ou os problemas que estão a ser trabalhados e que podem ser ou não da sua área de especialidade.

Os alunos aprendem para além do que os professores pretendem em termos de conceitos, procedimentos e atitudes e da utilização estratégica desses conteúdos porque se relacionam, partilham, descobrem em comum.

Os pais aprendem novas formas de apoiar os seus filhos, o que não passa por saber *explicar* melhor os assuntos tratados nas aulas, mas sim por *acompanhar* o trabalho mostrando interesse e cuidado. E deverá ser assim relativamente a todos

os que participam no projecto da turma.

Se pensarmos numa escola em que todas as turmas se constituem como núcleos de aprendizagem, então a própria organização escolar é um núcleo complexo de aprendizagem se conseguir estabelecer uma rede de comunicação eficiente para a resolução de problemas e para a construção de conhecimento útil à colectividade.

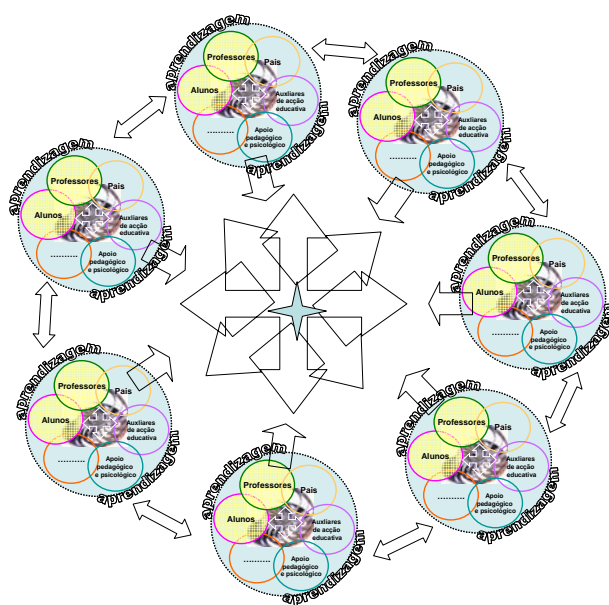


Figura 36 - Representação da Escola como um grupo de Turmas que se influenciam, que partilham conhecimento, que constroem conhecimento colaborativamente, que perseguem metas globais comuns. Há uma gestão da dinâmica geral da turma que não impede os seus movimentos individuais, pelo contrário, os enriquece.

Este é o ideal que transparece dos pressupostos enunciados e que se pretende colocar em prática apesar da escola, no princípio do segundo milénio, se encontrar ainda envolvida por uma burocracia que torna todas as dinâmicas muito lentas e com uma enorme percentagem de perdas. A forma mais rápida de tentar resolver um problema é o contacto directo com um dos elementos do conselho executivo através do movimento “bater à porta, colocar a questão, analisar soluções e sair com alguma esperança ou em desalento”.

12.1 Uma proposta inovadora

A proposta construiu-se com o acordo de um pequeno grupo de professores que a iria viabilizar. Esses professores foram contactados por mim, atendendo a

factores emocionais e funcionais, ou seja, à simpatia e à admiração que eu sentia por pensar que partilhávamos concepções semelhantes sobre o que é ser professor e o que deve ser a escola. Como ponto de partida queríamos ter, no conselho de turma, um núcleo-chave, formado por cinco professores, que sustentassem e partilhassem o máximo de áreas curriculares. Esta opção prendia-se com as regras formais de preenchimento dos horários de professores que obrigavam a leccionação de um número mínimo de horas.

A escola não tinha margens de autonomia que permitissem a gestão dos horários dos professores consoante as necessidades dos alunos, o que fez com que na elaboração dos horários fossem tomadas decisões que se podiam ter constituído como constrangimentos ao ensino e à aprendizagem. Esta norma é tão premente na situação do professor poder ter menos uma ou duas horas lectivas (não sendo contabilizadas as horas de preparação de materiais curriculares no caso de existirem muitos alunos reconhecidos como tendo dificuldades de aprendizagem¹¹³) como no caso do professor poder ter mais uma ou duas horas (que terão de ser pagas como horas extraordinárias). Esta situação é um dos maiores problemas na gestão dos recursos humanos aquando da preparação do ano lectivo. Os horários são feitos como se fossem “puzzles” em vez de serem inteiramente actos de gestão pedagógica. As áreas curriculares não disciplinares tornaram os puzzles mais fáceis de serem construídos e os critérios pedagógicos mais difíceis de serem aplicados. Se um professor ainda tem cinco tempos lectivos para serem usados e se a disciplina que lecciona só ocupa três, decerto que há-de ter de orientar uma área curricular não disciplinar. Se nas suas turmas do ano anterior já estiverem atribuídas, terá uma nova turma e o critério da continuidade não será satisfeito. Claro que para o evitar os professores que fazem os horários, passam muito tempo a fazer trocas e mais trocas, para conquistarem alguma coerência e horários legais.

Dos professores que constituíram o núcleo-chave, três estavam na escola desde a minha primeira permanência, fazendo parte do grupo com quem me relacionava melhor. O quarto entrou depois, mas foi escolhido pelos restantes como tendo características para se reunir à equipa.

Na escola este núcleo-chave foi logo denominado grupo-dos-amigos e foi considerado como sendo privilegiado porque podia trabalhar em conjunto no mesmo conselho de turma. Muitas vezes, quando comentava, junto de outros professores, as dificuldades e as pequenas vitórias que íamos coleccionando ao longo do desenvolvimento do projecto, ouvia frases do tipo: “assim é fácil, são todos amigos”, “é uma sorte terem conseguido estar todos juntos”, “você até gostam de fazer reuniões, não?” acompanhadas por sorrisos de complacência. Ninguém se lembrava

¹¹³ A escola organiza os horários dos professores como se todas as turmas fossem iguais, como se o desenvolvimento curricular se possa fazer sempre para a turma no geral e não para o aluno em particular, o que significa que se toma como certo que todos os professores terão o mesmo trabalho, qualquer que seja a turma que lhes seja atribuída.

de que o conselho de turma não era apenas constituído por cinco professores nem que a formação do grupo tinha resultado de uma proposta com cabimento pedagógico que estava ao alcance de qualquer outro grupo. Mas entendíamos que os professores consideravam muito importante o clima de trabalho que se criava quando as pessoas partilhavam as mesmas concepções e quando se relacionavam com facilidade e que as escolas possuíam muitas barreiras para poderem considerar esta condição como sendo essencial no sentido de facilitar da aprendizagem.

Para que a proposta fosse elaborada foi necessário chegar a um acordo sobre o conceito de currículo defendido pelos professores da equipa já que as suas concepções iriam influenciar a prática do currículo que, como diz Roldão (1999), é, “na verdade, a matéria primeira do seu trabalho profissional”. (p.12)

Os documentos que orientavam a Gestão Flexível do Currículo apresentavam algumas ideias construtoras do conceito. Benavente (2000), refere que o currículo “diz respeito ao conjunto de aprendizagens que os alunos realizam, ao modo como estão organizadas, ao lugar que ocupam e ao papel que ocupam e ao papel que desempenham no percurso escolar ao longo do ensino básico.” (p.5)

O que significa esta perspectiva curricular para o professor? Para o conselho de turma? O que implica na construção do projecto curricular?

Esta primeira abordagem mostrou que, apesar de sermos professores do mesmo ciclo de escolaridade, tínhamos alguma dificuldade em expressar por palavras o que entendíamos por currículo. A sombra dos programas enformava o conceito. Mesmo quando procurávamos as palavras nos documentos orientadores da Gestão Flexível do Currículo, que reforçavam a ideia de que

o currículo não se identifica com uma lista de disciplinas ou com um plano de estudos para cada ciclo ou ano de escolaridade, nem o currículo de cada disciplina se reduz a uma lista de conteúdos e métodos a ensinar dentro das aulas que lhe são especificamente destinadas (Benavente, 2000, p.5),

o conceito mascarava-se com a roupagem do programa disciplinar, entendido como uma entidade independente, desintegrada do global.

Uma das primeiras questões a resolver no grupo foi perceber qual o entendimento que cada um de nós tinha de currículo. A reflexão iniciou-se com uma pergunta simples, feita num momento de encontro informal, em que ainda se discutiam os pormenores: o que devem os alunos aprender? Primeiro houve silêncio como se tratasse de uma pergunta difícil e complexa, como se fosse necessário escolher muito bem as palavras. Nenhum de nós apresentou uma definição. Começou por se enunciar alguns conteúdos. “Os alunos têm de aprender a identificar, a enunciar, a exemplificar, a reconhecer e a justificar ... e ..., ...”. Referiu-se que esses conteúdos estavam organizados nos programas e por isso

os programas estavam associados ao currículo. A palavra “associar” permitia perceber que começava a ser feita a “desconstrução”. Reconhecia-se, pelo menos teoricamente, que o currículo não era o programa de cada disciplina mas que o conjunto de programas tinha de ser considerado no desenvolvimento do currículo. Conversámos, de uma maneira muito livre, sobre que concepção de currículo era capaz de integrar os conceitos de flexibilidade, interdisciplinaridade, de projecto curricular, concluindo que esse conceito não se coadunava com uma ideia de currículo-somatório-de-programas.

O nosso problema não parecia estar na visão teórica de currículo, até porque já tínhamos lido alguns textos, já tínhamos discutido as abordagens fechadas e abertas de currículo, mas sim na transposição dessa visão para a prática, na interpretação do papel do professor e do aluno. Esta conversa inicial permitiu perceber que o projecto curricular não podia ser visto como uma entidade fixa, planificada no início e cumprida rigorosamente, mas que seria um corpo de decisões estruturadas que precisavam de ser reformuladas consoante os alunos aceitassem e respondessem às propostas, consoante a qualidade das suas aprendizagens. Ficámos mais à-vontade: a oportunidade de alterar, emendar, reformular, à medida que iam decorrendo os processos avaliativos, eram a segurança de que a nossa acção poderia sempre ser melhorada.

Assumir o currículo como projecto foi uma opção essencial para o início deste trabalho porque significou a aceitação da sua

natureza aberta e dinâmica, ressaltando a importância dos processos de decisão, investigação, resolução de problemas e reflexão, necessários à sua construção ... [E]xige darmos uma grande importância ao desenvolvimento curricular entendido como todo o conjunto de processos de decisão e mediação, através dos quais se produz a aproximação do currículo a cada realidade, respeitando os princípios e critérios gerais, mas adequando-os e recriando-os às características dessa mesma realidade. (Alonso, 1993, p.17)

A reflexão em torno do conceito de currículo permitiu contrastar as considerações teóricas presentes nos documentos que justificavam a Gestão Flexível do Currículo com os conhecimentos e as crenças dos professores envolvidos, permitiu contrapor as ideias teóricas com a prática real. Esta reflexão foi permanente. Em muitos momentos foi necessário analisar as concepções e as decisões para perceber da sua coerência.

Os professores tiveram formas diferentes de encarar esta situação, dependendo da maior ou menor tranquilidade com que aceitavam e participavam nas mudanças planeadas para a acção educativa. O cumprimento dos programas foi uma das maiores preocupações que, discutido à partida e abundantemente afluído ao longo do caminho, se manteve como uma sombra de tempestade ao longo dos dois anos lectivos.

Relativamente ao cumprimento dos programas é de referir que os

professores das áreas artísticas não se mostravam preocupados. Até achavam engraçadas as inquietações manifestadas por tantos professores das outras áreas disciplinares. Não as compreendiam. Estavam muito habituados a explorar os conteúdos com flexibilidade dependendo dos trabalhos que os alunos queriam desenvolver ou que eram solicitados pela escola. Como existiam festividades fixas que eram comemoradas (o Natal, o Carnaval, a Páscoa, o Dia da Criança, por exemplo), organizavam-se em função desses momentos e propunham outros trabalhos para os “intervalos entre festas”. Apesar de adoptarem manuais, eles eram utilizados como apoio e não como organizadores do currículo. Por isso, a participação em projectos interdisciplinares não era sentida como uma dificuldade.

O mesmo não se passava com os professores de áreas como Língua Portuguesa, História ou Matemática. Nesses grupos disciplinares ainda existia o hábito do ensino através de uma linha de hierarquia curricular muito fechada, e dos professores, em conselho, fazerem o ponto de situação enumerando as unidades didácticas exploradas e a explorar. O hábito obrigava também que, caso não se seguisse a norma marcada pelo maior número de professores que cursavam o mesmo caminho programático e cumprindo os mesmos tempos etapa a etapa, era necessário justificar o afastamento. Apesar de a Gestão Flexível do Currículo oferecer todas as justificações para cortar com a normatividade presente no desenvolvimento do currículo era difícil resistir à pressão exercida pelo grupo disciplinar, à insegurança do quebrar as rotinas, ao desconforto de gerir um currículo projectando-se um futuro que não se tinha a certeza de se chegar a cumprir. No princípio do ano lectivo, este problema não foi muito sentido mas, à medida que o tempo passava e os projectos se desenvolviam e as reuniões se sucediam, os professores deste grupo, começaram a sentir o desconforto de serem diferentes e tiveram de resistir em fecharem-se sobre si, isolando-se como grupo, protegendo-se da opinião geral.

A clarificação do conceito de currículo foi um passo realmente importante porque permitiu perceber algumas das implicações na prática profissional nomeadamente a necessidade de alterar hábitos ou dar mais atenção a algumas mudanças já iniciadas, tornando-as sistemáticas, ou até desenhar novas formas de agir. No entanto é de mencionar que esta análise não foi definitiva pois em muitos momentos foi necessário redimensionar, *resignificar* algumas ideias. Os professores apropriaram-se do conceito de currículo em jogo, à medida que tomavam decisões, agiam e reflectiam sobre a acção. Esta apropriação podia ser reconhecida na identificação das situações problemáticas, nas formas de resolução, na coerência das ideias e das acções, na capacidade de intervenção em situações imprevistas, na abertura para falar do seu trabalho e para identificar as aprendizagens.

Um exemplo desta apropriação é o momento em que um dos professores, um dos que se sentia mais constrangido pela pressão do seu grupo disciplinar, assume, por proposta sua, a orientação de um dos projectos, trabalhando com os alunos de forma que eles escolhessem o problema estruturante, as subquestões, dividindo tarefas e responsabilidades pelos grupos de trabalho, questionando as contribuições das outras

áreas, planeando a avaliação, orientando o conselho de turma na acção, na reflexão, na planificação e nas decisões. Apesar de o trabalho ser discutido entre todos, este professor liderou o projecto, respeitando as características dos alunos, gerindo os conteúdos programáticos de forma flexível, tornando real a interdisciplinaridade e, com algum orgulho, assumiu-se no seu grupo disciplinar como sendo capaz de se afastar da normatividade, conseguindo um trabalho com efeitos positivos claros na aprendizagem dos alunos.

Quando a proposta para a construção do projecto curricular foi apresentada e analisada pelos professores, antes mesmo de ser levada ao conselho executivo da escola, iniciou-se um processo que já possuía um tempo de preparação diferente de pessoa para pessoa, conforme as experiências, as vivências profissionais e pessoais de cada um dos professores. A tentativa de clarificar este ponto de partida - a concepção de currículo que estruturava o trabalho e que determinava o papel dos professores no desenvolvimento curricular - foi importante, mas não anulou as margens de incerteza criadas pela interpretação pessoal das orientações, pelo uso do conhecimento que cada um possuía. Este é um aspecto essencial na construção de uma *Inteligência Colectiva*: a abordagem dos assuntos poder ser possível através da contribuição de vários pontos de vista, de pessoas com diferentes conhecimentos, diferentes estádios de desenvolvimento profissional e pessoal, mas respeitando aspectos comuns e almejando as mesmas finalidades.

A análise inicial permitiu a identificação dos aspectos comuns a todos os participantes:

- O conselho de turma teria de trabalhar sistematicamente como grupo, analisando, decidindo, agindo e avaliando colaborativamente.
- A aprendizagem teria de se estruturar no princípio da integração curricular, tendo em conta os conhecimentos que o aluno já possuía, as suas vivências passadas e presentes e os conhecimentos que devia aprender de acordo com as orientações nacionais. A relação entre os conhecimentos teria de ser feita para que a aprendizagem tivesse sentido, não só porque se tornava interessante para o aluno, mas também porque levava à coerência curricular horizontal e vertical. Desta forma os professores não poderiam fechar completamente as portas das suas salas de aula mas teriam de encontrar um equilíbrio entre a sua área e o projecto curricular.

- Os horários e os espaços para o desenvolvimento do currículo teriam de ser entendidos de forma aberta para poderem ser utilizados consoante as necessidades e não serem condicionantes das acções educativas.
- As duas turmas que iriam desenvolver os seus processos de aprendizagem de acordo com estas ideias orientadoras teriam também de ser vistas como um grupo único, podendo os alunos organizarem-se consoante as actividades a desenvolver, quebrando as barreiras institucionais das turmas.
- A avaliação teria de ser vista como um instrumento ao serviço da aprendizagem e, por isso, também ao serviço do ensino, um instrumento para ser utilizado continuamente pelos alunos e pelos professores e por outras pessoas, de forma a poderem ser regulados os processos e os resultados que utilizavam para aprender ou para mediar a aprendizagem. Isto significa que a avaliação teria de ser gerida em várias vertentes consoante se referia a reflexões individuais ou a reflexões de grupo, consoante se tratava de um processo introspectivo pessoal ou de um comportamento social.

É de referir que três dos professores já tinham estado integrados em turmas da Gestão Flexível do Currículo no ano lectivo anterior e já tinham sentido o *baptismo* da construção do Projecto Curricular de Turma e da gestão das áreas curriculares não disciplinares; já estavam familiarizados com os conceitos em jogo, o que provocava um diálogo fácil, uma tomada de decisões rápida e coerente.

Outra das características que deve ser aqui referida é a confiança que existiu sempre dentro do grupo, mesmo nos momentos mais difíceis em que muitas das nossas concepções eram postas em causa. Essa confiança foi, provavelmente, um efeito de sermos "*um-grupo-de-amigos*".

Relativamente à situação da experiência anterior dos três professores, estes não foram de grandes explicações. Dois eram professores da disciplina de Educação Visual e Tecnológica e estavam muito habituados a participar na Área-Escola anterior à Gestão Flexível do Currículo e a trabalhar em projectos e com projectos. No ano anterior, a experiência na construção do Projecto Curricular de Turma, pelo menos a nível da identificação da metodologia seguida e dos documentos utilizados, não foi vivida com muita intensidade porque, no caso deles, esteve mais nas mãos dos Directores das Turmas. O outro professor viveu uma experiência semelhante embora tivesse estado mais ligado às áreas da formação cívica e do estudo acompanhado. Todos referiram que foi um ano de muita discussão e de poucas certezas. Dos seus comentários e das conversas com outras pessoas da escola pode-se dizer que a tendência era a existência de dois projectos: um, dos professores, e outro, dos alunos, desenvolvido especialmente na área de projecto, com a colaboração de

algumas ou de todas as áreas curriculares disciplinares. O projecto dos professores era, na generalidade mais da responsabilidade do director de turma do que do restante conselho de turma. O projecto dos alunos era mais da responsabilidade dos professores que orientavam a área de projecto e dos alunos que dos restantes professores da turma. O conhecimento ganho pela experiência do ano anterior foi mais notório durante o desenvolvimento do projecto, facilitando alguns passos, esclarecendo algumas dúvidas na interpretação das orientações nacionais, do que no momento inicial, quando foi feito o desenho da proposta.

Quando a proposta de gestão curricular foi construída, todos estes dados estavam em jogo e foram analisados e tidos em conta. A decisão final tinha de ser um conjunto de condições que permitisse a construção de um projecto que se adequasse às características de cada aluno e de cada grupo de alunos, consoante as suas necessidades e, simultaneamente, respeitasse os aspectos “que a organização curricular deveria considerar de modo a garantir uma efectiva congruência no percurso da escolaridade básica” (Benavente, 2000, p.3). Foi assim considerado como essencial:

- a existência de um eixo orientador comum, integrando as componentes curriculares em concordância com as orientações do projecto da escola;
- a valorização da flexibilização curricular no sentido da adequação do trabalho à diversidade dos interesses e dos saberes dos alunos;
- a valorização do trabalho de projecto como forma de organizar os processos de aprendizagem;
- a diversidade aplicada às metodologias e às estratégias de forma a criar um leque variado de experiências que respondam às necessidades dos alunos;
- a implementação de uma avaliação contínua e reguladora que equacione os objectivos propostos, a qualidade das aprendizagens efectuadas, as competências desenvolvidas, tendo em conta os alunos, os professores e os outros parceiros do processo educativo.

Relativamente à última condição, é de salientar que o desenvolvimento de um projecto tem de contemplar, desde o início, a dimensão da avaliação: é ela que modela o projecto para que os dados obtidos sejam úteis e aplicados no caminho do aperfeiçoamento das ideias, dos actos e dos resultados. Por isso, foi também condição que, logo a partir do início do ano lectivo, os processos de avaliação deviam ser iniciados, primeiro como diagnóstico, para se compreenderem as várias dimensões do contexto e se poderem traçar as linhas mestras dos projectos curriculares das duas turmas, e depois, tendo como base o currículo nacional e as características dos alunos, o desenvolvimento de uma avaliação continuada que pudesse

permitir a permanente reflexão por parte do aluno e do professor, em parceria ou individualmente. Ao longo do desenvolvimento dos projectos teriam de ser feitos os registos avaliativos referentes a cada passo, ordenados num ficheiro de documentos, planos e materiais produzidos ou recolhidos, que compusessem e registassem a *história* desta experiência.

Outra condição foi o acompanhamento por especialistas em Ciências da Educação do Instituto de Estudos da Criança. Esta condição permitiria um apoio especializado no caso dos professores sentirem que estavam a enfrentar problemas complexos de âmbito curricular e simultaneamente a validação do estudo dando mais segurança à escola, aos alunos e aos seus pais.

Foi ainda considerada como condição essencial a formação de uma equipa de professores que desenvolvesse uma reflexão conjunta e contínua sobre o seu processo de ensino, recolhendo e analisando dados, planeando procedimentos, avaliando processos e resultados, em parceria, e colocando à disposição de todos, as suas competências e a sua capacidade de aprender. Este foi o perfil do conselho de turma. No entanto, considerou-se a necessidade de criar, dentro do conselho de turma, um *núcleo de exclusividade* que evitasse a dispersão dos professores em vários papéis pedagógicos, concentrando num grupo reduzido, a responsabilidade do projecto curricular da turma.

Foi uma decisão polémica porque parecia estar a reduzir-se o conselho de turma a um pequeno grupo, colocando fora do plano de decisão, os outros professores. Não era essa a intenção primordial, embora, realmente, se estivesse a correr esse risco. O problema é que um conselho de turma do segundo ciclo é formado por muitos professores e cada um desses professores tem, na maior parte dos casos, mais do que uma turma. Alguns, como é o exemplo dos professores de Educação Musical, Educação Física e Educação Moral, chegam a ter sete turmas. É inusitado pedir a um professor com sete turmas que colabore na construção, desenvolvimento e avaliação do projecto de cada uma dessas turmas, com o mesmo entusiasmo e conhecimento dos alunos de um professor que tem apenas duas turmas e que passa todo o seu horário com elas. A forma como este problema é ignorado, a forma como se exige o mesmo a professores com duas turmas ou com sete, é uma das situações mais injustas da escola portuguesa, quer para os professores, quer para os alunos. A contabilização do esforço é feita em termos de tempos lectivos, marcados no horário, e não em termos do trabalho com alunos e essas duas grandezas não são comparáveis. Quem, num ano lectivo, já experimentou orientar seis ou

sete turmas e, noutro ano, já o fez apenas com duas a que correspondem os mesmos tempos lectivos¹¹⁴, sabe que o conhecimento dos alunos é facilitador do trabalho de ensinar e de aprender e esse conhecimento só se consegue quando se passam muitas horas com os mesmos alunos. Assim, os professores que orientam muitas turmas estão sempre numa situação de desigualdade.

A proposta de formar um *núcleo de exclusividade* leva a que a responsabilidade maior de construção do Projecto Curricular de Turma seja do grupo de professores que mais tempo passa com os alunos, os que são capazes de seguir mais de perto o seu desenvolvimento, que são capazes de identificar os problemas com mais acuidade, que tem mais condições para o fazer.

Um professor responsável por seis ou sete turmas, no 2.º ciclo de escolaridade, tem de gerir a aprendizagem de quase duas centenas de alunos de dez e onze anos. No final do primeiro período dificilmente será capaz de os identificar todos pelo seu nome.

A existência de um *núcleo de exclusividade* implica também saber gerir os encontros formais e informais para que todos os professores possam estar presentes em momentos essenciais, participando na reflexão e na decisão. Implica ainda a criação de um sistema eficiente de comunicação dentro do conselho de turma e da turma para que todos se sintam, e sejam, sempre, construtores do projecto e mediadores do currículo.

O *super-professor* não é uma entidade individual. É, sim, o resultado de um trabalho pedagógico colaborativo em que os professores do conselho de turma vêem aumentar exponencialmente as suas competências individuais ao trabalharem em equipa. O super-professor é resultado da *Inteligência Colectiva*.

Neste projecto, a equipa é o conselho de turma, mas o trabalho estará mais centrado no *núcleo de exclusividade* formado pelos cinco professores que só terão a docência das duas turmas e que, por isso, terão de acumular o máximo de áreas e tempos lectivos, de forma a esgotarem o preenchimento dos seus horários.

Todos os professores das duas turmas foram contactados antecipadamente e a todos foi explicado o que se pretendia. A maioria fez sugestões que enriqueceram a proposta, incluindo os que não pertenciam ao *núcleo de exclusividade* e que compreenderam o seu papel dentro do conselho de turma. De acordo com estas condições foi proposto que o *núcleo de exclusividade* fosse constituído por:

¹¹⁴ É o caso de ser professor de Ciências da Natureza, Matemática e Área de Projecto em duas turmas ou ser professor de Ciências em seis turmas.

- Professor da área da Língua Portuguesa e da História e Geografia de Portugal.
- Professor da área da Matemática e das Ciências da Natureza.
- Professores (par pedagógico) de Educação Visual e Tecnológica
- Professor de Inglês

Entre estes professores foram distribuídas as áreas curriculares não disciplinares (o estudo acompanhado, a área de projecto e a formação cívica) assim como a direcção das turmas. Esta divisão permitiu responder à obrigatoriedade imposta pela lei de associar um nome de professor a cada uma das tarefas do conselho de turma, mas as tarefas teriam de ser geridas por todos. Cada professor, ou cada par pedagógico, tomaria a liderança da área que lhe dizia respeito mas sempre em consonância com as decisões do conselho de turma.

A construção dos horários das duas turmas respeitou a situação do *núcleo de exclusividade* se manter disponível para participar nas actividades das turmas, mesmo fora do horário formal dos professores. Isto significou que cada professor teria o horário onde estavam marcadas as aulas obrigatórias e também os espaços onde poderia acompanhar os alunos noutras tarefas com características multi ou interdisciplinares, como foi o caso das visitas de estudo, da preparação de exposições, de participação em festas. Esta situação obrigou a uma ocupação superior ao horário formal do professor mas não dos alunos. A generalidade da ocupação dos professores nas actividades com os alunos foi gerida pelo conselho de turma sem que existisse prejuízo para os alunos, isto é, respeitando o horário dos alunos, quer quanto ao número de horas, quer quanto à sua distribuição ao longo da semana.

Os professores Educação Musical, Educação Física e Educação Moral e Religiosa não puderam fazer parte do núcleo de exclusividade porque o número de tempos lectivos que ocupavam com as duas turmas foi insuficiente para completarem o seu horário, mesmo que lhes tivesse sido distribuída também a orientação das áreas curriculares não disciplinares. Por isso, e para conseguir uma maior liberdade e coerência na gestão das tarefas, dos recursos, do tempo e dos espaços, foi proposto que essas disciplinas se situassem no período lectivo inverso ao das áreas orientadas pelo grupo de exclusividade. Assim, foi possível construir, ao longo da semana, um *corpo* de tempo e de espaço.

Resumindo, o horário das duas turmas, foi construído (Quadro 63) gerindo o tempo formal de cada disciplina (algumas agrupadas em áreas) e o tempo do horário de cada um dos professores do *núcleo de exclusividade*. O que se pretendia era

que, para cada turma, estivesse disponível pelo menos mais um professor para além do professor da disciplina ou da área, para que o apoio aos processos de aprendizagem pudesse ser diversificado e diferenciado. Assim, o horário apresentava o professor ou o par pedagógico responsável pela área curricular e simultaneamente os professores que estariam disponíveis para colaborar nas tarefas.

Esta situação parecia abrir um enorme conjunto de possibilidades, derrotando muitos dos argumentos que os professores identificavam como constrangimentos aos processos de ensinar:

- São muitos alunos para um só professor.*
- Quando há, na turma, muitos alunos com dificuldades de aprendizagem é impossível fazer diferenciação pedagógica.*
- É difícil desenvolver o trabalho de grupo porque o professor não consegue acompanhar os grupos todos, sendo criadas condições que fomentam a indisciplina.*
- Como trabalhar em dois espaços (biblioteca e sala de aula, por exemplo) se o professor é só um e os alunos são tão pouco autónomos?*
- Como desenvolver projectos com uma dimensão interdisciplinar se os outros professores, os que não estão na área de projecto, não sabem o que se anda lá a passar nem têm tempo para reunirem?*
- Como é que o conselho de turma avalia a prestação dos alunos nas áreas curriculares não disciplinares se apenas estão presentes os professores dessas áreas?*

O trabalho solitário, as decisões não obtidas por processos colaborativos, as dificuldades na comunicação entre os elementos do conselho de turma, a não partilha de preocupações e de dados avaliativos, dificulta a construção de um projecto curricular onde estão envolvidos vários professores e alunos.

A construção de um horário de ocupação lectiva dos professores a par com um horário da sua disponibilidade, teve como intenção viabilizar:

- O desenvolvimento, em parceria, de projectos, quer nos espaços curriculares disciplinares quer nos não disciplinares.
- O ajustamento desses espaços, consoante os resultados do planeamento e da avaliação e o estilo de aprendizagem da turma (poderá ser o caso das horas de estudo acompanhado serem distribuídas por dois dias em vez de agrupadas num único espaço semanal, ou de reformulações de horário devido à realização de visitas de estudo ou de actividades experimentais).
- A gestão de faltas de professores da turma, evitando a interrupção no trabalho dos alunos.
- A criação de pequenos grupos de trabalho em espaços diferentes dos que são utilizados pela turma.

- A partilha de decisões, a reflexão conjunta sobre as acções e os seus efeitos, a recolha de dados avaliativos e a sua interpretação de forma colaborativa.
- A simplificação das dinâmicas de tutoria e de apoio pedagógico.

Para melhor apoiar estas intenções foi pedido que as turmas tivessem salas de aula vizinhas. Não se provocariam grandes alterações no trabalho das outras aulas quando se juntassem as turmas ou se trocassem alunos. Como professores conhecedores das características da generalidade dos alunos da Escola da Torre não tínhamos ideias fantasistas de que nos fossem atribuídas turmas onde os alunos não aproveitassem cada momento para falar alto, zangarem-se, meterem a cabeça no espaço da turma vizinha e causar alguma turbulência enquanto passavam de uma sala para outra. Era mais uma medida para reduzir os aspectos contingenciais do projecto.

Quando foi feita esta proposta, a Escola da Torre ainda organizava o horário escolar em tempos de cinquenta minutos, separados por intervalos de cinco, dez e vinte minutos. Só no ano seguinte é que se adoptaram os tempos de quarenta e cinco e noventa minutos. A forma como as áreas estavam organizadas no horário proposto era, para a Escola da Torre, inovadora, porque implicava que o mesmo professor se mantivesse com os alunos durante duas, três ou mesmo cinco *horas*¹¹⁵ - veja-se o horário do professor de Língua Portuguesa e História à segunda-feira, por exemplo - gerindo a área disciplinar e não disciplinar, numa turma e, depois, na outra turma - o que se pode perceber no horário do professor de Matemática e Ciências da Natureza, à quinta-feira, por exemplo (ver Quadro 63) o que permitiria não só a junção e troca de alunos, como o trabalho das duas turmas em simultâneo, possibilitando o desenvolvimento de projectos integrados com o apoio dos professores das duas turmas e dos *professores disponíveis*. Outra situação inovadora foi a não separação das disciplinas dentro da mesma área, deixando para o professor a responsabilidade de gerir um projecto de área.

Com este desenho pretendia-se desconstruir - ou começar a desconstruir, porque a tarefa é complexa e esta é apenas uma forma de arranhar a uniformidade - algumas das grades da prisão do desenvolvimento curricular, desfazendo o mito de que é impossível gerir um projecto com as actuais amarras da organização escolar.

¹¹⁵ Na escola, os cinquenta minutos eram, na generalidade, tratados por *horas*. Frases como "vou ter mais uma *hora*", "saímos daqui a uma *hora*", "é uma aula de *duas horas*" são comuns no discurso de qualquer professor, aluno ou encarregado de educação.

| Tempos lectivos | 2ªfeira | | | |
|-----------------|--------------------------------------|--|-------------------------|-------------------------------|
| | Turma A | Turma B | Professores disponíveis | |
| 1º | Área de Língua Portuguesa e História | Área de Projecto (Prof. EVT e Prof. Ing) | EVT | CN/M |
| 2º | | | | |
| 3º | | Área de Projecto (Prof. de EVT e Prof. LP) | | Área de Matemática e Ciências |
| 4º | | | | |
| 5º | | | | |

| Tempos lectivos | 3ªfeira | | | |
|--------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------|------|
| | Turma A | Turma B | Professores disponíveis | |
| 1º | Área de Língua Portuguesa e História | Formação Cívica (Prof. EVT) | Inglês | CN/M |
| 2º | | Educação Visual e Tecnológica | | LP/H |
| 3º | Área de Matemática e Ciências | Área de Língua Portuguesa e História | | EVT |
| 4º | | | | |
| 5º | | | | |

| Tempos lectivos | 4ªfeira | | |
|-----------------|--|-------------------------------|-------------------------|
| | Turma A | Turma B | Professores disponíveis |
| 1º | Educação Visual e Tecnológica | Área de Matemática e Ciências | LP/H |
| 2º | | | |
| 3º | Inglês | | |
| 4º | Estudo Acompanhado (Prof. Inglês e Prof. CN) | Educação Visual e Tecnológica | |
| 5º | | | |

| Tempos lectivos | 5ªfeira | | |
|-----------------|--------------------------------------|--|-------------------------|
| | Turma A | Turma B | Professores disponíveis |
| 1º | Área de Língua Portuguesa e História | Estudo Acompanhado (Prof. Inglês e Prof. CN) | EVT |
| 2º | | | |
| 3º | Área de Matemática e Ciências | Inglês | |
| 4º | | Área de Língua Portuguesa e História | LP/H |
| 5º | | | |

| Tempos lectivos | 6ªfeira | | | |
|-----------------|-------------------------------|--------------------------------------|-------------------------|------|
| | Turma A | Turma B | Professores disponíveis | |
| 1º | Formação Cívica (Prof. Ing) | Área de Língua Portuguesa e História | MAT/CN | EVT |
| 2º | Inglês | | | |
| 3º | | | | |
| 4º | Educação Visual e Tecnológica | Inglês | | LP/H |
| 5º | | | | |

| Turma A - sala 1 | | | | | | Turma B - sala 2 | | | | | | | | | |
|------------------|-------|------------|-------|------------|-------|------------------|------------|-------|------------|-------|-------|--|--|--|--|
| | 2.ª F | 3.ª F | 4.ª F | 5.ª F | 6.ª F | | 2.ª F | 3.ª F | 4.ª F | 5.ª F | 6.ª F | | | | |
| 1º | LP/H | LP/H | EVT | LP/H | FC | AP | MAT/ CN | FC | MAT/ CN | EA | LP/H | | | | |
| 2º | | | | | Ing | | | EVT | | Ing | | | | | |
| 3º | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4º | AP | MAT/ CN | EA | MAT/ CN | EVT | MAT/ CN | LP/H | EVT | LP/H | Ing | | | | | |
| 5º | | | | | | | | | | | | | | | |

Legenda: LP/H - Área de Língua Portuguesa e História e Geografia de Portugal; MAT/CN - Área de Matemática e Ciências da Natureza; Ing - Inglês; EVT - Educação Visual e Tecnológica; EA - Estudo Acompanhado; AP - Área de Projecto, FC - Formação Cívica.

Quadro 63 - Horário das Turmas das áreas orientadas pelo Núcleo de Exclusividade

Esta decisão é lutar contra a ideia de que o conselho de turma nada tem a ver com algumas das condições essenciais ao desenvolvimento do currículo como é o caso do espaço, do tempo e da organização dos alunos, só tendo de aceitar a hora e o local, a mudança sucessiva de assunto sob o nome de disciplina, o espartilhar do conhecimento segundo uma matriz que se transforma, com o passar do tempo, numa rede fina que separa irremediavelmente o que o aluno aprende da construção da sabedoria. Deste ponto de vista luta-se contra alguns dos efeitos dos horários fixos e fechados:

- a transformação do currículo em *gavetas* disciplinares com poucas possibilidades de comunicação;

- a transformação dos professores em máquinas que saltam de sala em sala, de turma em turma, (de *gaveta* em *gaveta*), até que seja esgotado um determinado número de horas, acabando assim a sua responsabilidade junto dos alunos, pelo menos dentro da escola;

- a transformação dos alunos em máquinas de recordar, hora a hora, dia a dia, o que foi feito na aula anterior, em máquinas de obedecer aos condicionantes criados pelos professores em cada uma das *gavetas* que gerem.

Afinal os horários podem ser construídos com maleabilidade, criando-se um *corpo temporal* a ser gerido pelo conselho de turma de acordo com as intenções educativas.

As três disciplinas que não têm lugar neste período lectivo vão ser distribuídas no outro período mas respeitando alguns dos critérios: as duas turmas teriam de estar ocupadas em simultâneo de forma a também terem os mesmos tempos livres e haver professores disponíveis para apoiarem as actividades, sempre que necessário. Esse apoio continuou a ser prestado pelo *núcleo de exclusividade*.

Quando apresentei a outros professores da escola esta ideia de ser o próprio conselho de turma a desenhar o horário da turma quanto a um núcleo de áreas curriculares (que podiam ser as que escolhemos ou outras, dependendo das finalidades e prioridades do projecto) muitas vozes se levantaram apresentando dificuldades:

- *Como gerir os espaços da escola se cada conselho de turma pode decidir como entender? Encontravam-se uma série de turmas à porta da mesma sala! E então os espaços específicos, como o campo de jogos e os laboratórios? Isso só funciona porque são só duas turmas. -*

De acordo com este ponto de vista o desenvolvimento curricular tem de ser subsidiário do mapa físico da escola e da capacidade do administrador dos espaços. Não haveria forma de dar essa tarefa ao conselho de directores de turma e aos departamentos? Não valeria a pena experimentar? A ideia não era acabar com a acção do conselho executivo ou de

qualquer grupo de trabalho escolhido para o efeito, mas era transformar a decisão em mediação.

- Com um horário desses os professores passam a sua vida na escola. E como gerir a situação de ter dentro da sala de aula outro professor que não é da mesma área? Para que é que ele lá vai?

Esta ideia mostra que o professor ainda não se apropriou do que é um projecto curricular e de qual a sua participação no desenvolvimento desse projecto, especialmente no domínio em que se desenvolvem as competências transversais. Também revela os hábitos de solidão que acompanha o acto de ensinar, o poder do professor dentro de uma sala de aula com a sua turma onde mais ninguém pode interferir. O que se defende é que todos os professores têm um conhecimento especializado sob os processos de ensinar e de aprender e por isso podem apoiar qualquer aluno em qualquer área disciplinar nas tarefas de observação, reflexão, procura de informação, tratamento dessa informação, organização dos materiais de estudo, isto é, qualquer professor pode transformar-se em tutor de um aluno ou de um grupo, ajudando-os a tornarem-se autónomos. Não é pedir ao professor de Matemática que ensine Inglês, mas sim que ajude a organizar o estudo da disciplina de Inglês, apoiando-se, sempre que for preciso, no professor de Inglês.

- Uma manhã ou uma tarde com o mesmo professor é muito tempo. É muito cansativo para os alunos e também para os professores, mesmo que não se esteja dentro da mesma disciplina e dando a mesma matéria.

Aqui transparece uma concepção de ensino em que o professor é o centro do processo e que assume o papel de transmissor da verdade que o aluno apreende. O tempo torna-se enorme quando o aluno não precisa de construir o seu conhecimento, de descodificar o mundo segundo os seus instrumentos. Em contrapartida, quando a acção está no aluno, em cada aluno, o tempo é sempre curto, tal a infinidade de capacidades a desenvolver e de interesses a explorar.

- Trocar alunos de turma ou reunir turmas umas com as outras dá muita confusão. Depois como sabemos o que é que já foi feito e quem é que o fez? Não sabia o que dar a seguir.

Novamente a concepção de ensino regulada pela uniformidade, pelos gestos iguais frente aos mesmos alunos. Aqui transparece também a ideia de que todos os alunos são iguais, aprendem da mesma maneira e não há necessidade de criar condições para a diferenciação curricular. A Turma é vista como uma unidade fechada, difícil de ser alterada, como um grupo em que todos têm de fazer as mesmas coisas ao mesmo tempo mesmo que alguns já as saibam fazer muito bem ou que outros ainda não tenham o conhecimento básico para poderem continuar a aprender.

Estes foram apenas alguns dos comentários que faziam prever o insucesso da proposta. Nós, os professores que nos dispusemos a experimentar, também estávamos cheios de dúvidas sobre a possibilidade de tornar possível, numa escola verdadeira e com alunos reais, todas estas ideias. Não era apenas a visão das dificuldades que nos assustava. Era a enorme responsabilidade sobre a aprendizagem de dois grupos de alunos. Alguns outros colegas transmitiam entusiasmo, apoiando as ideias, apropriando-se de algumas, ajustando-as aos seus contextos, às suas maneiras de ensinar. Não se mostraram disponíveis para uma experiência similar (criando outro sistema de núcleos de exclusividade) porque pretendiam inovar devagar, passo a passo, gerindo assim a insegurança provocada pela novidade.

12.2 Que conhecimento para a construção do projecto curricular?

A proposta foi aceite pelo conselho executivo. Estranhamente foi decidido não a apresentar, para uma análise de viabilidade, ao conselho pedagógico. Apenas me foi dada uma informação sucinta. O presidente do conselho executivo explicou-me que, na essência, a experiência coadunava-se com os princípios e as orientações da Gestão Flexível do Currículo e por isso, era viável nas condições de inovação que a escola estava a viver. Não precisava de autorizações especiais, até porque não introduzia alterações relevantes na dinâmica global da escola. Apenas na vida de duas turmas.

Perguntou-me se tínhamos considerado alguns critérios para a constituição dessas duas turmas. A resposta foi não. Qualquer turma da escola seria uma boa turma para o nosso projecto.

E esse foi um dos primeiros problemas a enfrentar: as turmas. Voltarei a ele quando me referir às características dos alunos e à identificação das suas necessidades em termos do desenvolvimento curricular.

A opinião do conselho executivo era de que, na essência, a proposta do projecto de gestão curricular de duas turmas apresentada por nós, estava integrada na política educativa definida pela Gestão Flexível do Currículo e simultaneamente não interferia na dinâmica da escola. Este ponto de vista permite perceber como a interpretação das orientações pode formar quadros organizacionais e curriculares diversificados. O conselho executivo mostrou-se muito cooperante com as nossas ideias e até mostrou uma enorme esperança que, de alguma maneira, transportássemos para aquela escola, a vontade de outros grupos mudarem as suas práticas. Da mesma maneira que nos apoiou fê-lo com outros grupos de professores que interpretaram as orientações da Gestão Flexível do Currículo segundo outros quadros organizacionais e curriculares.

Na escola, o trabalho das turmas estava organizado segundo horários construídos para funcionarem hora a hora, disciplina a disciplina. Apenas a Língua Portuguesa utilizava dois tempos seguidos. Ao estudo acompanhado e à área de projecto, nesse ano lectivo, correspondiam dois tempos separados, isto é, duas vezes por semana, cada um. Esta organização dos horários respondia às propostas dos professores da escola, baseando-se em reflexões levadas a cabo em cada grupo disciplinar e depois decidido pelo conselho pedagógico. Só no ano seguinte se juntaram os dois “tempos”, permitindo um trabalho mais continuado nessas áreas.

Quanto ao trabalho dos conselhos de turma, os professores podiam reunir-se numa das tardes da semana, para debaterem os vários aspectos inerentes à construção do Projecto Curricular de Turma. Como o encontro só era válido se estivessem todos os professores e como havia professores com muitas turmas, como já foi referido, e como era preciso organizar dezenas de reuniões, não se pode dizer que houvesse muito entusiasmo envolvido no processo. Todas estas dificuldades acabaram por

fazer do Director de Turma a figura essencial na construção e na gestão curricular, algumas vezes a única figura verdadeiramente envolvida. A ideia de que um projecto curricular exige a sua apropriação por todos os professores que nele participam, ainda não estava clara e ainda existiam muitos entraves a essa clarificação.

É também estranha a ideia de que o trabalho de uma turma não é suficiente para alterar a dinâmica da escola. Isso pode significar que a escola é insensível ao trabalho das turmas, pelo menos das turmas que não correm com a maioria. Mas a escola é o conjunto de turmas...

Ficámos satisfeitos por não nos darem grande protagonismo. Concordávamos completamente com o conselho executivo. A nossa proposta enquadrava-se nas novas orientações e não nos sentíamos heróis, apenas tínhamos interpretado essas orientações de forma a podermos construir um projecto curricular integrado, com algumas linhas de inovação relativamente aos restantes projectos da escola. Sentíamos sim que ainda havia muito a aprender.

Para começar tinham sido aceites todas as condições da nossa proposta e, assim, os horários estavam desenhados e o conselho de turma constituído. Podíamos começar a desbravar os trabalhos referentes à construção de um projecto curricular de acordo com as orientações nacionais.

Ainda não tínhamos uma resposta concreta à questão formulada anteriormente: O que devem os alunos aprender? Agora poderíamos apertar o leque e perguntar: O que devem aprender os alunos que estão no 5.º ano?

De acordo com o documento de trabalho *Proposta de reorganização curricular do Ensino Básico*, emanado do Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação, “[o]s professores não são uma espécie e “correias de transmissão” entre programas ou “manuais” prontos a usar e os alunos, são profissionais que identificam e interpretam problemas educativos e procuram soluções para esses problemas, no quadro das orientações curriculares nacionais”. (Benavente, 2000, p. 6)

Definem-se assim dois níveis de decisão curricular:

- o nível nacional, muito abrangente, contando com todas as pessoas, as suas características como cidadãos e as suas necessidades, de acordo com cenários sociais, económicos e políticos do país,
- o nível dos alunos integrados no seu território, no local, desenvolvendo-se em harmonia ou em tensão com esse ambiente.

O segundo nível de decisão curricular dá voz a uma intenção da política educativa portuguesa, anunciada aquando da reflexão participada dos currículos e que Roldão (1999) refere, dizendo que “[a]ssistimos a um deslocamento de centros de decisão de uma centralidade omnipresente da Administração como reguladora e

normalizadora de toda a acção educativa para um papel nuclear das escolas como centros de gestão educativa contextualizada” (p. 16).

Já tínhamos aceite a ideia de que o currículo tomava a forma de um projecto curricular¹¹⁶ e essa concepção permitia entender vários níveis de construção à medida que se parte do *Currículo Nacional* e se atendem a características cada vez mais específicas, mais próximas da escola e depois de cada aluno. Sendo assim, era possível transferir e adequar as decisões tomadas num nível mais abrangente a outro nível mais específico, anulando os aspectos que não estivessem com ele relacionados e introduzindo outros mais prementes, mantendo os princípios e os critérios definidos para a sua construção. Benavente (2000) clarifica esta ideia, dizendo que

[a] nova visão do currículo ... pressupõe que o papel da escola e dos professores não se situa essencialmente no terreno da execução mas sim nos da decisão e da organização. A gestão curricular por parte da escola processa-se, por sua vez, em vários níveis: da própria escola, da turma e do professor (p.10).

São definidos mais três níveis de construção curricular: o nível da escola, o nível da turma e o nível do professor, nenhum desligado do outro, mas sendo necessário cuidar da coerência e do equilíbrio entre todos eles.

Em resumo, o projecto curricular é um projecto único que vai tomando imagens mais enriquecidas à medida que se aproxima, neste modelo de escola, do centro nevrálgico da aprendizagem: a turma. As várias imagens mantêm uma relação dinâmica de interdependência, influenciando-se mutuamente.

De acordo com esta ideologia, para responder à questão “o que devem os alunos aprender?” é necessário identificar as dependências de cada um dos níveis de construção curricular.

É de referir que este raciocínio não foi tão fácil de fazer como aqui se descreve. Perante a urgência de nos armarmos com todo o conhecimento necessário para iniciarmos a construção do projecto curricular, de identificarmos as nossas responsabilidades e as primeiras acções a cumprir, fomos colocados perante o conjunto de procedimentos seguidos pelas outras turmas da escola e que se baseavam no preenchimento de uma tabela de dupla entrada onde se descreviam as necessidades da turma, se decidiam pelas aprendizagens prioritárias a realizar e se identi-

¹¹⁶ Utilizando-se, aqui, um conceito de projecto que “não é apenas intenção, é também acção, acção essa que deve trazer um valor acrescentado ao presente, a concretizar no futuro”. (Leite, 2000, p. 2)

ficavam as competências gerais, transversais e específicas a desenvolver pelos alunos da turma de forma a satisfazer as prioridades consideradas.

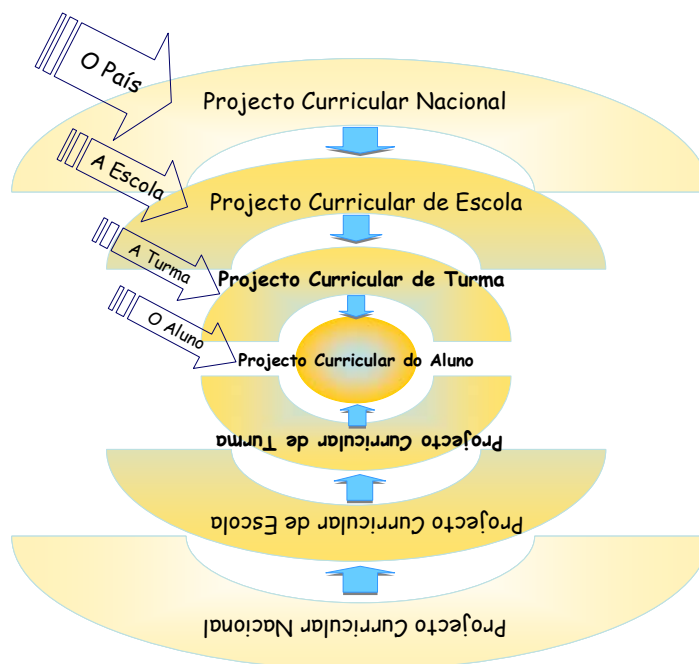


Figura 37 - Os vários níveis em que se faz a construção do Projecto Curricular.

Tendo esta análise e conseqüentes decisões como farol, definiam-se as actividades a realizar, os intervenientes, a calendarização e os aspectos relativos à avaliação. O projecto não estava confinado a uma grelha simples já que podia ser enriquecido com esquemas, tabelas, gráficos, descrições. O que interessava é que ficasse esboçado o trabalho dos professores, dos alunos, de outros parceiros que, em comum, se esperava que fizessem o necessário para que a aprendizagem se realizasse de acordo com as finalidades.

Ao longo do ano anterior, os professores, especialmente os directores de turma, tinham analisado o processo de construção do projecto curricular e tinham chegado a essa grelha orientadora. O seu preenchimento implicava um conhecimento complexo dos vários dados em jogo de forma a encontrar a estrutura mais adequada aos alunos de cada turma, sem perder de vista as orientações nacionais e as da escola e, por isso, a grelha não tinha o sentido da obrigatoriedade, da uniformidade mas, apenas, de tentar simplificar o caminho dos que ainda não tinham começado o percurso. Cada turma poderia encontrar a sua forma de registar as decisões e as reflexões, propondo a alteração de toda a grelha ou apenas de alguns dos seus aspectos.

Quando nos confrontámos com a necessidade de construir um projecto curricular de turma, colocámos em comum o que já sabíamos. Tentei também saber como é que os directores de turma do ano anterior entendiam essa tarefa. As respostas foram diversificadas. A maioria dizia que “bastava preencher a grelha do projecto”, outros, poucos, referiam que era importante conhecer os alunos e depois tudo seguia um caminho lógico, tomando as decisões para que os professores ensinem e os alunos aprendam o necessário. Outros, ainda, diziam que não tinham percebido muito bem, que não ficavam satisfeitos com o preenchimento da ficha, mas que também não sabiam o que fazer para melhorar a situação. Pareceu-me que um grande número de professores procurava a fórmula mágica para construir projectos curriculares de turma e a grelha podia ser uma resposta possível. Reparei ainda que alguns das respostas dadas às questões dessa ficha se repetiam iguais ou muito semelhantes de turma para turma embora os alunos fossem diferentes, sem mesmo pertencerem ao mesmo ano de escolaridade.

Os grupos de trabalho que se formaram para estudar e organizar os aspectos inovadores introduzidos nas rotinas da escola ao longo do ano lectivo anterior (como foi a construção do Projecto Curricular de Turma e da gestão das áreas curriculares não disciplinares) tiveram o cuidado de construir documentos que servissem de orientação para os outros professores, alguns apenas com a intenção da descodificação das propostas governamentais e outros com o intuito da organização do trabalho dos professores e dos alunos. Desta forma foram apresentadas fichas de trabalho, grelhas, mapas e outros tipos de documentação que, na essência, só deviam ser entendidos como exemplos incompletos da operacionalização das orientações mas que, rapidamente, foram olhados e utilizados de forma uniforme e pouco reflexiva.

Eram vários os professores que acreditavam que ainda estavam num tempo em que qualquer procedimento aprovado pela escola teria de servir a todas as situações e estranhavam quando assim não acontecia.

Como se compreende, cada turma reagia às novas orientações consoante o conhecimento, a experiência, a apropriação da inovação conseguida pelos professores que constituíam o seu conselho e os documentos poderiam ser vistos como sendo os ideais, demasiado complexos ou pobres, para se adequarem ao contexto.

Os órgãos gestores da organização curricular da escola também tinham posições dúbias resultantes dos tempos de mudança que estavam a ser experimentados. Se por um lado compreendiam que cada turma tinha as suas próprias características e, por isso, podia tomar decisões diferentes das outras turmas, implicando diferenças significativas na construção do seu projecto e, inevitavelmente, no seu registo, por outro lado, com receio de não serem capazes de seguir e compreender o que estava a ser feito, acabavam por propor e valorizar algumas linhas

enformadoras, muitas delas integradas nas rotinas anteriores. Foi assim que se mantiveram muitos dos formulários - e até se criaram outros - para registo de todos os passos, todos os momentos, como se houvesse necessidade de um controlo apertado do pensamento e da acção de cada professor. Havia como que um receio endémico de que algum aspecto muito importante pudesse escapar aos conselhos de turma e à direcção da escola e que o prejuízo fosse irremediável. A escola estava tão habituada a controlar e a ser controlada que se instalava um profundo receio da acção descontrolada. Abordei esta situação variadas vezes com os elementos do conselho executivo e com o coordenador dos directores de turma e daí ter constatado esta posição dúbia entre o reconhecer os espaços de autonomia dos conselhos de turma e o receio de não perceber se esses espaços estavam a ser utilizados adequadamente, não escapando às linhas orientadoras da escola. O interessante é que os professores reagiam negativamente à presença desses formulários, falavam da “fichomania”, mas na falta desses meios de controlo acabavam por inventar outros ou queixavam-se da falta de organização dos grupos de gestão, que não recolhiam informações sobre o funcionamento da escola. Sem que ninguém o confessasse abertamente parecia pairar no ar a desconfiança pela forma como os professores eram capazes de gerir a autonomia.

Agora, a esta distância da acção e do tempo e conhecendo a continuação da história, posso dizer que a falta do projecto curricular de escola era evidente assim como do desenvolvimento de processos de avaliação do projecto. Só no ano seguinte a escola teve disponibilidade para começar a construir o seu projecto.

Na altura, entre todas as situações que tinham de ser estudadas, de entre todas as acções que tinham de ser despoletadas, mergulhados como estávamos nos problemas e na insegurança, não conseguíamos ver com clareza o todo que era a escola.

Os professores foram colocados perante os exemplos das experiências vividas no ano anterior e aos documentos que daí resultaram através dos encontros formais realizados na escola antes do início do ano lectivo, como foi o caso do conselho pedagógico e do conselho dos directores de turma e de muitas trocas de ideias na sala dos professores e nos corredores da escola.

É de não esquecer que nesta altura havia, na escola, dois anos de escolaridade a experimentarem a Gestão Flexível do Currículo (o segundo ciclo) com todos os cambiantes propostos pelas orientações nacionais. No entanto, tinha ficado decidido que qualquer turma da escola, mesmo as do terceiro ciclo, deveria construir o seu projecto curricular e, por isso, todos os professores se debatiam com as dificuldades inerentes a essa tarefa.

A decisão de todas as turmas construírem os projectos curriculares sem estarem integradas na Gestão Flexível do Currículo foi considerado como uma preparação do caminho para a mudança das práticas. A grande mudança introduzida pela Reorganização Curricular foi a responsabilidade do professor como construtor do currículo (Roldão, 1999), a conquista da decisão curricular em face do conhecimento que consegue ter de cada aluno, sendo tratado como um especialista em ensino e não como um

consumidor obediente. Todas as outras medidas acabam por se constituírem como os quadrantes dessa mudança. Esse é o caso da publicação de um currículo nacional estruturado no desenvolvimento de competências que é mais viável num campo de diversidade cultural e em que os projectos se devem desenvolver em função das necessidades dos contextos, do que um currículo baseado em programas pré-definidos que levam com mais facilidade à obediência e à reprodução.

Se todas as turmas da escola construíssem projectos curriculares, então o objectivo principal da Gestão Flexível do Currículo ou da Reorganização Curricular tinha sido conseguido, mesmo sem que as turmas estivessem abrangidas por todos os condicionantes.

Mas a grande questão que se colocava era, realmente, se os projectos desenhados eram desenvolvidos e avaliados ao longo do ano lectivo, isto é, se eram projectos curriculares reais.

No princípio do ano lectivo, antes de começarem as aulas, os conselhos de turma tinham de realizar a sua primeira reunião para combinarem a estratégia a seguir na construção do projecto curricular. Antes dessa reunião, os professores já tinham estado presentes num encontro geral de professores, numa reunião de grupo disciplinar resultante de um conselho pedagógico, numa reunião de coordenação da direcção de turma, o que quer dizer que já estavam a par do calendário escolar, das datas das interrupções lectivas, das situações em consulta e dos procedimentos gerais a utilizar em cada um dos nichos curriculares da escola para organização do lançamento dos primeiros momentos do ano. Cada professor tinha estado presente em, pelo menos duas reuniões. Alguns tinham estado em quatro. Simultaneamente reuniam os grupos de trabalho referentes à organização de aspectos específicos do desenvolvimento curricular como é o caso das áreas curriculares não disciplinares e da recepção aos alunos.

A escola parecia um formigueiro: cada professor deslocava-se nos corredores, nas salas, transportando informações, opiniões, experiências, ideias que trocava com outros professores, que armazenava na sua memória ou nos ficheiros, que reproduzia oralmente, em registos, escritos pelo próprio ou por fotocópias. Alguns locais da escola pareciam centrais de informação: a sala dos directores de turma, o gabinete do conselho executivo, a sala dos professores. Criavam-se momentos essenciais para a transmissão, reflexão, reformulação das ideias e dos procedimentos, como era o caso das reuniões de directores de turma ou de conselho pedagógico. A par com as reuniões formais surgiam outros encontros de professores, sentidos como sendo mais eficientes e mais úteis na identificação e resolução dos problemas e de onde saíam propostas interessantes. Mas, por não terem um estatuto formal e por serem flutuantes e de constituição variável, surgindo apenas quando eram necessários, as suas propostas tinham de ser viabilizadas através dos departamentos para o conselho pedagógico, o que tornava o processo mais lento, envolvendo mais tensão. Quando me refiro a lentidão, falo de um, dois meses de espera. Por vezes, alguns desses grupos flutuantes e não formais recorria directamente ao conselho executivo. Essa estratégia dava resultados bem

mais céleres.

Tendo tido conhecimento do que a escola recomendava como instrumentos orientadores para a construção do projecto curricular, tendo trocado ideias com outros professores, tendo repescado comentários, sugestões, conselhos entre os colegas, ficámos com a ideia de que ainda ficava muito para saber e decidimos começar pelo mais abrangente: que orientações nacionais influenciam as aprendizagens dos alunos e devem ser tidas em conta na construção do Projecto Curricular de Turma?

O documento intitulado *Proposta de reorganização curricular do Ensino Básico* constitui um dos informadores-chave das linhas mestras da Gestão Flexível do Currículo e equaciona as balizas do currículo nacional, dizendo que este

(d)eve contemplar, naturalmente, os grandes objectivos para a aprendizagem dos alunos, o que inclui as principais competências a desenvolver e os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos, assim como uma definição de quais são as áreas e componentes curriculares nos diversos ciclos (Benavente, 2000, p.6)

Diz ainda que a concepção de currículo adoptada implica diferenciação, adequação e flexibilização, num quadro de referência que estabelece balizas e orientações claras, estando esta noção associada

à definição de orientações sobre as aprendizagens consideradas fundamentais no ensino básico, no seu conjunto e nas diversas áreas que o integram. Essas orientações serão explicitadas em termos das competências essenciais, quer transversais, quer específicas das diversas disciplinas, assim como dos tipos de experiências de aprendizagem que todos os alunos devem ter oportunidade de viver no seu percurso escolar, ao longo do ensino básico (Benavente, 2000, p.7).

Deste texto depreende-se que as competências são o eixo orientador do currículo nacional, o corpus nuclear de aprendizagens comuns referido por Roldão e a sua equipa (1997) no Relatório do Projecto “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”. É também clara a relação entre o desenvolvimento de competências e as experiências de aprendizagem que os alunos devem ter, isto é, os alunos aprendem com as experiências propostas no âmbito da sua turma ou da sua escola. O conhecimento surge, aqui, numa relação directa com o agir, o experimentar, o viver para saber, o saber para usar. O conhecimento surge definido pelo movimento, pela estratégia.

No documento “Ensino Básico – Competências Gerais e Transversais” (1999), publicado pelo Departamento de Educação Básica, encontra-se o conceito de competência, tal como foi entendido na Gestão Flexível do Currículo¹¹⁷ e que já antes foi citado: “[A]dopta-se aqui uma noção ampla de competência, que procura integrar conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em acção. Neste sentido, esta noção aproxima-se do conceito de literacia” (p. 3).

Justificando a utilidade das aprendizagens realizadas ao longo do ensino básico, o mesmo documento refere que

[a] “cultura geral” que todos devem desenvolver como consequência da sua passagem pela educação básica inclui a apropriação de um conjunto de conceitos e processos fundamentais mas não se identifica com o conhecimento memorizado de termos, factos e procedimentos “básicos”, desprovido de elementos de compreensão, interpretação e resolução de problemas. (p.3)

É ainda dito que as competências não se reportam a um ano lectivo, nem a um ciclo mas a toda a Educação Básica e não podem ser entendidas como “objectivos terminais em cada etapa mas como referências nacionais para o trabalho do professor” (p.3). Este documento descreve ainda, na mesma página, o âmbito de “três níveis de competências que todos os alunos devem ter oportunidade de desenvolver no seu percurso ao longo do ensino básico: competências gerais, competências transversais e competências essenciais em cada disciplina” e apresenta o perfil de competências gerais, enumera as competências transversais e as situações de aprendizagem relativas a cada uma dessas dimensões. Refere a abrangência das competências gerais e da relação directa entre as competências transversais e a importância do *aprender a aprender* no decurso do ensino básico.

Clarifica algumas ideias relativamente à transversalidade:

Com a designação de *transversais* pretende-se evidenciar que estas competências atravessam todas as áreas de aprendizagem propostas pelo currículo, ao longo dos vários ciclos de escolaridade, sendo igualmente susceptíveis de se tornar relevantes em diversas outras situações da vida dos alunos. Com efeito, a capacidade e o gosto pela pesquisa, a aptidão e a predisposição para procurar informação em vários suportes e contextos ou a tendência para desenvolver um pensamento autónomo e, ao mesmo tempo, para cooperar com outros, constituem exemplos de aspectos centrais da aprendizagem que não podem ser vistos como obra do acaso ou de experiências de que alguns alunos beneficiam em ambientes extra-escolares, mas sim como elementos fundamentais do currículo. (p.5)

¹¹⁷ Este conceito é repetido na nota introdutória do documento *Currículo Nacional – competências essenciais para o Ensino Básico*, publicado pelo Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, em 2001.

Outro aspecto fulcral para que é chamada a atenção é a necessidade de cada área disciplinar fazer uma leitura das competências gerais e transversais, procurando os aspectos em que a disciplina ou disciplinas ganham identidade, como sejam as metodologias próprias de pesquisa, os saberes específicos, a visão própria do mundo. “A articulação entre as competências transversais e as competências essenciais em cada área disciplinar constitui um elemento fulcral no desenvolvimento do currículo” (p.5).

Nesta altura também já tinham sido divulgadas as competências específicas das áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza o que permitiu compreender melhor a complexidade de que se reveste um ensino estruturado no desenvolvimento de competências.

Cada um de nós fez as pesquisas que considerou essenciais para melhor se preparar para a construção do projecto curricular e, nos nossos encontros de trabalho colocávamos as dúvidas e as hipóteses de interpretação. Não foram discussões muito ricas ou muito longas. Era como se estivéssemos à espera que cada um mostrasse o seu conhecimento e a facilidade que tinha em lidar com os conceitos implicados na Gestão Flexível do Currículo mas ao mesmo tempo se sentisse retraído, aventurando-se em campos que dominava sem mestria. Parecíamos tímidos na divulgação do nosso conhecimento.

Apesar dos documentos informativos colocados à disposição dos professores pelo Departamento da Educação Básica possuírem um discurso claro e simples, foi muito difícil, logo nos primeiros momentos, operacionalizar o conceito de competência em termos de processos de ensino e de aprendizagem, nomeadamente nos aspectos relacionados com a avaliação. Lido nos documentos formais, parecia um conceito facilmente interiorizável, e quando o discutimos entre nós, conselho de turma, não surgiram dúvidas. O que acontecia é que nós ainda não sabíamos o suficiente para sermos capazes de verbalizar as dúvidas.

Quando conversámos com outros professores, quando trocámos ideias sobre como atender às competências na selecção das actividades a desenvolver com os alunos, começaram a levantar-se interrogações. Cada professor parecia interpretar as orientações à sua maneira: uns diziam que o conceito não trazia nada de novo e que sempre se tinham desenvolvido competências dentro da escola. Outros diziam que competências e objectivos eram a mesma coisa. Outros discordavam apenas para referir que as competências implicavam o nível mais complexo definido na pedagogia por objectivos. Outros ainda diziam que ainda não estavam preparados para trabalhar em função do desenvolvimento de competências. No entanto, a maioria mantinha-se silenciosa, sem fazer comentários.

Apesar de concordar que a grande inovação trazida pela Gestão Flexível do Currículo ou pela Reorganização Curricular foi o espaço de liberdade criado para que as escolas possam ser “centros de gestão educativa contextualizada” (Roldão,

1999, p.16), é a dimensão do desenvolvimento de competências que aprofunda a dificuldade na apropriação das ideias e dos procedimentos exigidos, que embaraça a mudança.

Como já foi referido anteriormente a posição dos programas como um dos eixos do currículo nacional esteve sempre rodeada de grande indefinição. No início, quando as escolas foram confrontadas com as dimensões inovadoras presentes na Gestão Flexível do Currículo, os documentos reforçavam a ideia de que os programas não seriam alterados (Roldão e *al.*, 1997). Algum tempo depois, inserido no texto “Educação Integração Cidadania – Reorganização Curricular do Ensino Básico”, é referido que “numa fase posterior, em que estejam definidas a nível nacional competências e experiências de aprendizagens essenciais em cada disciplina, os programas serão gradualmente revistos, simplificados e ajustados de acordo com o seu novo papel” (2000).

No ano seguinte, é publicado o documento “Reorganização Curricular do Ensino Básico – Princípios, Medidas e Implicações” e aí, é também referido que, numa primeira fase não haverá alterações dos programas mas

sem prejuízo dos posteriores ajustamentos que se tornam imprescindíveis. Naturalmente, as competências e experiências de aprendizagem consideradas essenciais, a nível nacional, constituirão uma referência à luz da qual os programas devem ser interpretados ... uma reformulação global dos programas das diversas áreas disciplinares e disciplinas será realizada apenas numa segunda fase do actual processo de reorganização curricular. (DEB, 2001, p.6)

Nos encontros formativos e informativos onde estiveram presentes os elementos do Departamento de Educação Básica foi referido também que os programas estavam a ser reformulados por equipas constituídas para esse efeito, mas, até à data em que se escreve este trabalho, nada aconteceu.

Utilizando novamente o texto “Educação, Integração e Cidadania – documento orientador das políticas para o Ensino Básico”, é dito que “a educação básica deve basear-se num currículo nacional que aponte expressamente as competências fundamentais dos alunos, tendo por suporte os programas”. Roldão, na publicação “Gestão Curricular, fundamentos e práticas” que foi amplamente divulgada dentro das escolas e que se constituiu, para os professores, uma base de reflexão para a compreensão dos conceitos em jogo, afirma que

[q]ualquer currículo ou projecto curricular requer *programas e programação*, no sentido de definição e previsão de campos de desenvolvimento, linhas de

organização e métodos de aprendizagem. Mas os programas ... são sempre *apenas instrumentos do currículo*, e por isso reconvertíveis, mutáveis e contextuais. O que tem de ser claro e relativamente estável numa sociedade não são os programas, mas as aprendizagens curriculares a garantir, que deverão aliás ser objecto de avaliação e prestação de contas à sociedade. (1999, pp.44-45)

Esta definição enquadra-se harmonicamente nas orientações emanadas do Departamento de Educação Básica. Os programas são referências nacionais que suportam o desenvolvimento das competências e como tal, o seu cumprimento é desejável e necessário, de acordo com as decisões dos professores em face das opções curriculares que pareçam mais adequadas ao contexto educativo. Se os programas fossem tidos como documentos fechados, sem plasticidade, não se poderiam enquadrar numa perspectiva de projecto, impossibilitando uma gestão flexível do currículo. Justificando esta linha de pensamento, Roldão diz que

[e]xiste assim uma modelação permanente de programas, que se melhoram, se alteram, se constroem, para chegar mais adequadamente às metas pretendidas. Ou seja, em vez do famoso “síndrome do cumprimento dos programas”, o que importa é que os programas que se criam, se reconstróem e desenvolvem, dêem cumprimento ao currículo - isto é, alcancem as finalidades curriculares que lhes deram origem (1999, p.45).

Este cuidado em perceber qual o lugar dos programas permitiu revelar as balizas para o trabalho de ensinar e de aprender. A compreensão das margens de liberdade que o currículo nacional consente à escola e, obviamente, aos professores, definiu a segurança com que se tomaram as decisões e se realizaram as acções. É diferente contar com um programa com um forte carácter prescritivo, como a “única face visível do currículo” (p.44) como o que existia antes da Gestão Flexível do Currículo e um programa que seja uma referência aberta, capaz de ser utilizado com flexibilidade, diferenciação e adequação.

Entender o programa como um suporte para o desenvolvimento de competências, como uma referência para a tomada das decisões sobre o desenvolvimento curricular, decorre de uma reflexão pessoal, independente, não generalizada nem confirmada oficialmente. Em nenhum momento do processo de Gestão Flexível do Currículo e da Reorganização Curricular foi clarificada a posição dos programas.

Ao longo dos anos trabalhámos sempre tendo os programas como âncora curricular. É verdade que muitas foram as abordagens utilizadas: alguns professores utilizavam os programas pelo olhar dos que construíam os manuais, aceitavam a sua interpretação e seguiam as suas propostas, página a página. À medida que os manuais se foram tornando mais complexos, enriquecidos com exercícios, propostas de trabalho, tex-

tos, figuras, resumos, comentários, os professores viram-se perante a necessidade de agirem sobre esses manuais, seleccionando o que mais se adequava às aprendizagens que os seus alunos deveriam realizar sob pena de não cumprirem o programa ou, melhor dito, o manual. Esta gestão¹¹⁸ do currículo obedecia a uma interpretação de uma interpretação do programa, mas mesmo assim, este era a baliza. Alguns professores utilizavam o manual apenas como um instrumento facilitador da procura de informação, estruturando o ensino nas orientações do programa. Outros não utilizavam manuais. De entre os professores do conselho de turma encontravam-se as três opções:

- *As áreas de Língua Portuguesa, História e de Inglês recorriam bastante ao manual como organizador do ensino e da aprendizagem;*
- *As áreas de Matemática, Ciências da Natureza e Educação Musical utilizavam manuais de várias editoras, como instrumentos mediadores da aprendizagem, apenas em situações seleccionadas pelo professor e o programa como documento orientador;*
- *As áreas de Educação Visual e Educação Física não utilizavam o manual, baseando-se directamente no programa.*

Como se poderá perceber, os programas, mediados ou não pelos manuais, eram os instrumentos centrais na gestão do currículo. Largar esse hábito não era fácil e estou a referir-me ao conforto de seguir o programa (ou de seguir o manual), aceitando a ordem por que são apresentados os conteúdos.

Esta situação foi muito debatida dentro da escola, especialmente dentro dos conselhos de grupo ou dos departamentos. No meu grupo disciplinar, ao longo desta experiência, o programa foi sempre visto através do manual adoptado e sempre foi necessário registar em acta o cumprimento das unidades didácticas. A maioria dos professores cumpria a ordem apresentada pelo manual e por isso as respostas eram muito similares. A flexibilidade era utilizada pontualmente, em momentos exigidos pelos projectos desenvolvidos pelos alunos.

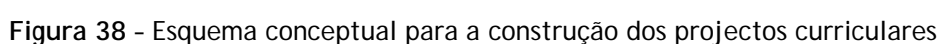
No nosso conselho de turma também se debateu que coordenadas deveriam orientar as decisões curriculares e optou-se pelo referencial de competências, considerando-se o substrato do desenvolvimento. Esta decisão implicava uma gestão dos conteúdos criativa, coerente com os problemas inerentes aos projectos dos alunos e às competências que estes devem desenvolver em face das suas necessidades.

O Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico - Educação, Integração e Cidadania (1998) e o despacho nº 9590/99 de 14 de Maio estabeleciam outras orientações que influenciavam a construção do projecto curricular e que foram tidas em conta no desenho da proposta. O sentido das orientações curriculares levava a que o conselho de turma as considerasse em cada momento de planeamento, acção e reflexão, valorizando permanentemente

- a adequação, a flexibilização e a diferenciação curricular, respeitando as características de cada aluno no desenho dos processos de ensino;

¹¹⁸ Adopta-se, neste trabalho, o conceito de gestão curricular apresentado por Roldão (1999), ou seja, gerir o currículo é “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados” (p. 25).

- O esquema gerador do desenvolvimento do currículo colocava a área de projecto como espaço de eleição para a construção do conhecimento, contando com os saberes de cada área disciplinar mas não se esgotando neles.



As áreas de estudo acompanhado e de formação cívica constituíam um apoio ao desenvolvimento da autonomia e da cidadania. A dinâmica do desenvolvimento dos projectos sustentava-se em quatro grandes vectores de desenvolvimento:

- a valorização humana do trabalho,
- a valorização da Língua Portuguesa,
- a educação para a cidadania,
- a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação como ferramentas facilitadoras da aprendizagem.

É pelo projecto que os alunos desenvolvem as competências gerais e transversais definidas como eixo central do currículo nacional.

Esta análise passa-se no último trimestre de 2000. A listagem de competências, dadas como eixo integrador do currículo nacional, foi divulgada às escolas através de uma brochura que serviu de referencial sobre o que os alunos têm de aprender ao longo do ensino básico. Esse referencial é alterado mais tarde aquando da publicação do *Currículo Nacional* em que se procuram esclarecer os conceitos de competências essenciais, gerais, específicas e transversais. Por isso, a Figura 39, mostra um esquema onde se insere uma listagem de competências que é utilizada apenas nesse ano lectivo. No ano seguinte, após a publicação do *Currículo Nacional*, algumas vertentes presentes nas concepções adoptadas para a definição de competências gerais e transversais são alteradas, como já foi referido anteriormente.

O esquema apresentado na Figura 38 não surgiu tal como é apresentado aqui. Ele foi sendo criado, transformado, aperfeiçoado, à medida que nos íamos apropriando das ideias que estavam em jogo.

A ideia do papel de cada um dos componentes do currículo esteve clara desde o princípio.

O esquema evoluiu relativamente à maneira como poderia ser representada a integração dos vários componentes, mostrando como o todo se tornava mais rico, mais profundo, mais complexo que a soma das partes.

Este esquema permite compreender que, num quadro de desenvolvimento de competências, o que se aprende numa disciplina é insuficiente para a construção de um conhecimento global. Aliás, há mais conhecimento para além do quadro disciplinar oferecido pelo desenho curricular do ensino básico que se torna acessível através do desenvolvimento de projectos e utilizando as Tecnologias de Infor-

mação e Comunicação. O esquema também mostra como o estudo acompanhado e a formação cívica são mediadoras nos processos de aprendizagem permitindo identificar os problemas pessoais e sociais e encontrar as formas para os diminuir ou resolver.



Figura 39 - Uma interpretação do Currículo Nacional

Outra das ideias presentes é a exigência de um trabalho colaborativo entre professores, entre alunos e entre professores, alunos e outras pessoas. A coerência exigida só poderá realizar-se se os intervenientes se assumirem como um grupo, reflectindo, decidindo, agindo e avaliando em parceria.

É de salientar que este desenho surgiu pela necessidade de encontrar um paradigma que, por um lado representasse a globalidade das interpretações feitas em torno das directivas e sugestões nacionais que lançavam para o terreno a ideologia da Gestão Flexível do Currículo e, por outro, orientasse o trabalho de campo.

Era preciso encontrar um esquema que fosse facilmente compreendido pelos professores mas também pelos alunos, que estes o sentissem como um organizador do trabalho, uma forma de planearem, preverem um futuro possível, definirem as metas e desenharem as contribuições das diversas áreas na construção do conhecimento.

A elaboração deste esquema conceptual apresentou uma visão integrada das recomendações curriculares nacionais construída de acordo com o conhecimento mobilizado, transferido, reconstruído, de um grupo de professores que se colocaram perante o problema de encontrarem um percurso de mais qualidade para mediar os processos de aprendizagem dos seus alunos. Apesar de ter sido possível a construção de um esquema consensual, a verdade é que a passagem das ideias para a acção individual, podia introduzir variações capazes de alterar a concepção inicial.

12.3 O primeiro encontro do conselho de turma

Os professores das duas turmas¹¹⁹ já se tinham encontrado algumas vezes para analisarem as características dos processos educativos a desenvolver neste projecto curricular mas não o tinham feito numa reunião cumprindo as formalidades impostas pela escola. Assim, antes das primeiras aulas do ano lectivo e de acordo com as orientações gerais aprovadas pelo conselho pedagógico, os professores teriam de realizar um conselho de turma para iniciar oficialmente as actividades do ano.

Existia um calendário elaborado pelo conselho executivo que facilitava a realização das reuniões dos cerca de cinquenta conselhos de turma da escola. Previamente, os directores de turma, também em conselho, coordenavam esses encontros tomando um conjunto de decisões que se tornavam o eixo orientador dos trabalhos.

Um dos pontos da agenda era o diagnóstico da turma. Este diagnóstico inicial foi feito, na maior parte dos casos do 5.º ano de escolaridade, sem um conhecimento prévio dos alunos já que a recolha e análise dos dados se fez antes das aulas se iniciarem. Assim, o Director de Turma, não teve mais que consultar os documentos dos processos individuais dos alunos e confrontar as várias informações de for-

¹¹⁹ Passaremos a designar as turmas por *Turma X* e *Turma Y*, ou 5.ºX e 5.ºY

ma a coligir um conjunto de dados que permitissem identificar as características do aluno antes mesmo do primeiro contacto. Este diagnóstico inicial tornou-se um processo habitual nas escolas, antes ou depois do início do ano lectivo. Isto significa que o Director de Turma assumia a responsabilidade de levar para a primeira reunião com os seus pares uma caracterização da turma. No âmbito da Gestão Flexível do Currículo este procedimento foi visto como o ponto de partida para a construção do Projecto Curricular, dando-se-lhe, por isso, grande ênfase.

Perante esta tarefa, o que faz, usualmente, o Director de Turma? Define um conjunto de questões-chave que orientam a consulta dos documentos. As questões usuais, utilizadas pela maioria dos directores de turma, referiam-se a aspectos relativos ao percurso escolar do aluno, à sua saúde e às características familiares. Depois da consulta, reúne todas as informações numa tabela de dupla entrada e distribui aos professores no conselho de turma. Pela consulta da tabela cada professor pode perceber se o aluno já repetiu algum ano de escolaridade, se tem *dificuldades* em alguma disciplina, se vive com os pais e outros familiares, o seu nível de escolarização e a profissão que exercem e, a partir daí, estimam as condições culturais e económicas da família.

Mais tarde, os directores de turma aplicam um questionário aos pais e encarregados de educação e aos próprios alunos sobre hábitos familiares e condições de estudo, o que permite compor o retrato de cada aluno, sabendo se ele tem ou não computador em casa, se tem um quarto só para si, se gosta de jogar futebol ou de ver televisão, se tem projectos de vida. Na Escola da Torre esse questionário é tinha resultado de um estudo feito pelos coordenadores dos directores de turma.

Com esse trabalho de diagnóstico pretendia-se identificar os principais problemas da turma em termos de dificuldades de aprendizagem para que os professores pudessem agir rapidamente. No entanto, os documentos consultados não eram muito claros na definição dessas dificuldades porque não explicavam as causas intrínsecas, não relatavam o sentir, o pensar e o agir do aluno que são demonstrativos das barreiras identificadas no caminho da aprendizagem.

As fichas de avaliação de final de período eram documentos lacónicos e quase impessoais quer quanto à pessoa que os elaborou, o professor, quer quanto à pessoa a que se referiam, o aluno. A linguagem utilizada era um código profissional com significados diversos que ainda não tinham sido traduzidos de forma a contemplarem o público a que se destinam. Assim, um professor registava que o aluno tinha dificuldades no cálculo mental e que o seu desempenho era de *satisfaz* na

área da Matemática. Que informação estava intrínseca a esta mensagem? O que é ter dificuldades no cálculo mental para um aluno do 4.º ano de escolaridade? Será que não compreendia o “sistema de numeração de posição e do modo como este relaciona com os algoritmos das quatro operações”? Ou será que o aluno não tinha aptidão para “usar as propriedades das operações em situações concretas, especialmente quando aquelas facilitam a realização dos cálculos”¹²⁰? E em que medida é que o aluno não compreendia ou não era capaz? E porquê? A imagem que se forma na mente do professor que lê esta informação é a de *dificuldade*, não é do *porquê* da dificuldade nem é o do *como apoiar* o aluno no vencer da dificuldade. No entanto no percurso de um aluno que tem dificuldades no cálculo mental e que vai frequentar o 5.º ano já deviam existir muitas histórias de insucesso e sucesso capazes de esclarecer o *porquê* e o *como*. Esta foi uma situação generalizada. Apenas os relatórios elaborados pelos serviços de apoio psicológico ou do ensino especial conseguiam ser mais esclarecedores das características do aluno como aprendente.

No caso das nossas turmas X e Y dividimos as tarefas iniciais de recolha de dados para a construção da caracterização da turma, isto é, não ficou, como era hábito, apenas na mão dos directores de turma. Depois de lidos os vários documentos chegámos a algumas informações interessantes:

- As duas turmas integravam variados alunos que estavam a repetir o 5.º ano pela segunda e *terceira* vez.
- Existiam diversos alunos que eram retratados como tendo problemas sérios de integração em ambiente escolar, como estando desmotivados e sendo agressivos e conflituosos.
- Vários alunos estavam apenas referenciados como tendo dificuldades de aprendizagem não havendo mais informações sobre essas dificuldades.
- Alguns alunos, segundo o psicólogo e o técnico do ensino especial, não deveriam ter sido colocados na mesma turma por causa da influência negativa que exerciam uns sobre os outros, mas... estavam na mesma turma.

Os relatórios de alguns desses alunos referiam que:

- Ao Vasco tinha sido detecta hiperactividade, distúrbios de atenção, problemas emocionais, falta de concentração, dificuldades de organização e ainda era considerado perturbador do ambiente da aula;

¹²⁰ Competências específicas para o 1.º ciclo referentes à vertente dos “Números e Cálculo” e enunciadas no Currículo Nacional, competências essenciais (2001, p.61)

- o Nuno, que ia repetir o 5º ano pela 3ª vez, tinha dificuldades de compreensão, dificuldades na leitura e na escrita, dificuldades no raciocínio matemático, capacidades intelectuais abaixo da média e era perturbador do ambiente escolar;
- o Pedro tinha uma doença degenerativa sujeita a controlo médico contínuo;
- o Dinis, que vai repetir o 5º ano pela 2ª vez, tinha dificuldades de aprendizagem e de aceitação das regras relativas ao ambiente escolar;
- o José Maria apresentava também dificuldades de aprendizagem e especialmente grandes dificuldades no cumprimento de normas sociais ou simplesmente das regras que vigoravam dentro do espaço de aula;
- o Filipe tinha dificuldades graves de aprendizagem e as suas dificuldades de concentração não lhe permitiam realizar tarefas para além dos trinta minutos, mesmo quando estava interessado, pelo que é necessário criar um plano de trabalho que contemple esta situação;
- o António repetia o 5º ano pela 3ª vez e apresentou, nos anos anteriores, dificuldades profundas de integração no ambiente escolar com perturbação do seu processo de aprendizagem e do dos outros alunos, tendo desenvolvido situações de conflito com colegas e professores.

Estes são apenas os casos referentes a alguns dos alunos que repetiam o 5.º ano. Dos que tinham terminado o 4.º ano apenas havia referência a dificuldades de aprendizagem no domínio da língua portuguesa (dificuldades de leitura, dificuldades na escrita, com especial referência aos erros ortográficos) e na matemática e, apenas no caso do Bernardo, era referido que precisava de mais tempo que os outros meninos para realizar os trabalhos.

Estes dados referentes ao diagnóstico inicial deixaram-nos muito desanimados. Não estávamos à espera de ter duas turmas isentas de situações difíceis mas não contávamos com tantos casos problemáticos. Cheguei a perguntar a um dos elementos do conselho executivo o porquê de juntarem em duas turmas tantos alunos dados como perturbadores e até com indicações dos técnicos do apoio pedagógico e psicológico para não ficarem na mesma turma. A resposta foi lacónica: se o vosso projecto não é para alunos assim então não será para aluno nenhum.

Sei que esse foi o primeiro passo para o desânimo dos meus colegas. Para além de saberem que teriam de despende mais esforço e mais tempo das suas vidas a estudarem e reflectirem sobre as práticas de forma a introduzirem acções inovadoras de acordo com as orientações da Gestão Flexível do Currículo e das linhas mestras do nosso projecto, ainda encontravam tantos constrangimentos quanto as características limi-

tadoras da aprendizagem apresentadas por muitos dos alunos da turma. Alguns professores já conheciam alguns alunos dos anos lectivos anteriores, de experiências passadas e não estavam nada optimistas. Penso que um ou outro mostrava-se mesmo um pouco arrependido, porque nos outros conselhos de turma tudo parecia confortavelmente normalizado. Os professores que não faziam parte do nosso projecto, mas que conheciam os alunos, também não se mostravam muito optimistas. Eram ditas frases como “O quê? Vocês têm o António nessa turma? É um problema muito grande!” ou “O José Maria é terrível. O que vale é que falta muito às aulas...” ou ainda “No ano passado nunca consegui que o Filipe fizesse um único trabalho. Só pensa em jogar à bola!”. Depois, os contactos informais com os antigos directores de turma começaram a trazer algumas ideias para adequar o trabalho de ensino ao perfil dos alunos: a necessidade de envolver os pais de alguns desses alunos, a dificuldade de o conseguir com outros, alguns caminhos para conquistar os alunos para a aprendizagem e que pareciam ter dados alguns resultados em experiências anteriores. Nesses contactos encontramos professores e técnicos que tinham acompanhado alguns desses alunos e que se mostravam prontos para ajudar, trocando experiências e informações. Tentei passar algum optimismo aos meus colegas do conselho de turma, acreditando que parte dos problemas identificados nos alunos da turma era provocada pela impessoalidade do tratamento escolar, pela uniformidade dos programas, pela distância existente entre o que se trata na escola e a vida de cada aluno. Além disso confiava profundamente na calorosa personalidade dos meus colegas, na forma atenciosa como eles se relacionavam com os seus alunos, como professores que sabiam e que amavam, como diria Agostinho da Silva.

O primeiro conselho de turma dos dois grupos de alunos (5.ºX e 5.ºY) realizou-se com a intenção não só de partilhar os dados obtidos das consultas feitas a documentos e pessoas mas também para começar a tomar decisões sobre os procedimentos a tomar para uma recolha de dados mais profunda que permitisse construir o projecto curricular das duas turmas.

É interessante notar que apesar de serem os mesmos professores a pertencerem aos dois conselhos de turma e de serem tratados os assuntos sempre em comum tínhamos de seguir os procedimentos usuais relacionados com duas turmas: duas actas, duas pastas de trabalho, preenchimentos de fichas informativas e de relatórios em duplicado, isto é, a burocracia existente na escola impelia-nos a sermos sempre dois grupos de professores (os mesmos professores) relacionando-se com dois grupos de alunos independentes uns dos outros. Estas obrigações burocráticas inúteis, sem significado porque nem para controlo serviam, cansavam os professores, desmotivavam-nos.

As reuniões referentes aos conselhos de turma realizaram-se sempre em conjunto, como se se tratasse de um único grupo de alunos. O primeiro encontro serviu para esclarecer as nossas dúvidas relativamente à maneira como deveríamos agir tendo em conta a construção das linhas de coerência conceptual definidas. Para cada reunião foi elaborado um registo informal que, depois, se transformava no

discurso da acta. Durante algum tempo essas actas foram documentos estranhos, como se fossem apenas a resposta às exigências burocráticas da escola, sem utilidade. A pouco e pouco esses registos começaram a ser encarados como prolongamentos do próprio Projecto Curricular de Turma porque continham o registo das problemáticas, das decisões e a análise dos seus efeitos. Também aí se registavam os pedidos de colaboração de outras entidades exteriores ao conselho de turma. Era uma enorme perda de tempo elaborar dois registos com a mesma informação, um sobre a forma de acta e outro como registo segundo as directivas criadas pelo próprio conselho de turma para agregar ao projecto. Bastava um e se eram exigidas actas, foram essas as privilegiadas.

Relativamente a um quadro geral de decisão acordou-se desde logo tornar como parceiros na construção do projecto curricular o psicólogo da escola e grupo de ensino especial, embora nenhum dos alunos estivesse abrangido pela legislação referente a esse tipo de ensino. No entanto, alguns poderiam ser acompanhados pelos elementos desse grupo por as dificuldades diagnosticadas nos processos de aprendizagem serem de grande evidência embora não existissem relatórios médicos provando a necessidade de existirem currículos próprios.

Segundo os elementos do grupo de ensino especial os alunos com dificuldades evidentes e relevantes nos processos de aprendizagem que impedissem a participação no desenvolvimento do trabalho das aulas deveriam ter adaptações curriculares e não currículos alternativos. As adaptações curriculares permitiam um conjunto de cuidados especialmente centrados na mediação da aprendizagem e nos processos de avaliação pelo conselho de turma e no apoio educativo especializado pelo técnico do grupo. Os currículos alternativos só poderiam ser desenhados se existissem provas médicas da incapacidade do aluno e não permitiam que o aluno obtivesse um diploma comprovativo da conclusão do ensino básico mas apenas a certificação da sua frequência.

Os nossos alunos estavam na primeira situação, a das adaptações curriculares e foi-nos pedido que elaborássemos um documento identificando e justificando as adaptações que considerássemos essenciais para cada um dos alunos em causa. Nós não o fizemos. Considerámos que o Projecto Curricular de Turma tinha exactamente a utilidade de organizar o desenvolvimento do currículo para o grupo de alunos da turma e para cada um deles em especial. Assim, era no Projecto Curricular de Turma que deveriam ser consideradas as condições específicas para a aprendizagem de cada um dos alunos, nomeadamente os cuidados centrados na mediação da aprendizagem e na avaliação, e não deveria ser elaborado mais um documento, distanciado do orientador-chave. Esta foi uma

situação conflitual que acompanhou todo o percurso do nosso projecto. Foi um conflito surdo, sem contestação forte, apenas a sequência de inúmeros pedidos e inúmeras respostas, inúmeras explicações e troca de legislação e textos com informações sobre a filosofia e a função dos projectos curriculares de turma e as exigências feitas aos professores do grupo de ensino especial pelos centros regionais de educação. Esta discrepância no entendimento das implicações da Gestão Flexível do Currículo ou da Reorganização Curricular por elementos que trabalhavam conjuntamente na mesma escola, partilhando projectos e responsabilidades, foi um dos inibidores da inovação e da mudança de práticas. O interessante é que até nos davam razão, diziam que os nossos argumentos lhes pareciam correctos. A insegurança pelas ideias e pelas acções em confrontação levava a que as pessoas se refugassem nas suas práticas habituais. Várias vezes neste confronto manso mas impertinente, alguns colegas, cansados ou aborrecidos, diziam que o melhor era fazer o documento das adaptações curriculares e entregá-lo ao técnico, para tudo ficar em paz, sim porque os professores do grupo de ensino especial não tinham culpa do que lhes era pedido. Mas tinham culpa por não argumentarem em função do que lhes parecia mais correcto, optando por obedecer ao lado que entendiam como hierarquicamente mais forte.

Outro dos parceiros considerados essenciais foi a Assistência Social como um elo mediador entre a escola e a família, para a criação de condições para o estudo em casa e o acompanhamento dos alunos fora da escola. Considerámos que esta medida só iria ser despoletada depois de se ter estabelecido contacto com os encarregados de educação e de se tentar envolvê-los no percurso escolar dos seus filhos. Pensou-se ainda contactar o Gabinete de Tutoria criado nesse ano na escola, para saber como poderiam também intervir na integração destes jovens, especialmente dos alunos que iriam repetir pela terceira vez o 5º ano de escolaridade.

Nessa primeira reunião decidiu-se também um conjunto de critérios para a actuação dos professores das duas turmas de forma a conseguirmos uma acção global, coerente com as finalidades que perseguíamos e ainda com a recolha de dados que precisávamos realizar para conseguirmos dar os passos adequados na construção do projecto. Aqui também se procuraram encontrar respostas para as preocupações de cada um dos professores relativamente à relação com os alunos e entre alunos e com o espaço escolar.

De entre as situações analisadas fez-se um desenho da ocupação da sala de aula e da formação de grupos de trabalho. A primeira ideia que surgiu foi de confiar aos alunos a formação dos grupos mas, depois de se conhecerem as tensões conflituais que se tinham desenvolvido no passado entre alguns alunos e dado o quadro de desintegração do ambiente escolar de outros, percebeu-se que a melhor opção era agir sobre as posições dos alunos, como um dado inicial da responsabilidade dos professores e, por isso, passível de alteração a qualquer momento, sem transportar o peso da alteração de uma decisão tomada pelos alunos que, desde o primeiro momento, pudesse começar a criar constrangimentos à

construção de um agradável clima de trabalho. Foram ainda escolhidos alguns alunos para terem tarefas de responsabilidade de forma a integrá-los positivamente na dinâmica do trabalho escolar. Naturalmente que os nomes e as tarefas iriam ser apresentadas como propostas e seriam alteradas caso os alunos se mostrassem descontentes ou desconfortáveis. Até porque ainda sabíamos tão pouco sobre os alunos! Quase tudo se referia aos seus pontos fracos. Não sabíamos quais eram as qualidades dos alunos porque os registos individuais eram poucos nessas informações a não ser que elas pudessem ser lidas unicamente nas informações avaliativas sobre o desempenho em cada área do currículo. Para além dos satisfaz e dos excelente em matemática, estudo do meio e outras áreas, nada mais conseguíamos saber sobre os nossos alunos.

Ficou assim decidido consensualmente:

- A colocação dos alunos na sala de aula seria feita pelos professores, de acordo com os dados recolhidos, de forma a criar um bom ambiente de trabalho e de interajuda, mas também possibilitar facilmente a formação de grupos. No primeiro dia de aulas, os alunos já teriam nos lugares os marcadores com os seus nomes que poderiam utilizar nas primeiras aulas até todos se conhecerem bem. A organização da sala teria de permitir o trabalho individual, de pares e de pequeno grupo, sem que as mesas e as cadeiras se deslocassem muito. Queríamos diminuir ao máximo causas de indisciplina, de ruído, de conflito até que os alunos se tornassem eles próprios responsáveis pelo clima do seu local de trabalho.
- Se qualquer professor sentisse necessidade de alterar os lugares dos alunos - e por conseguinte a constituição dos grupos - deveria informar todos os colegas; cada grupo de trabalho teria um aluno porta-voz, em rotatividade - esse processo seria coordenado pelos professores de Educação Visual e Tecnológica.
- A comunicação entre os professores decorrente de alterações ou decisões directas das aulas, seria feita através de mensagens (em pastas próprias) que seriam entregues por um aluno-mensageiro. Este sistema de mensagens entre os professores da turma devia ser encarado com transparência, os alunos deviam saber as mensagens que transportavam e a razão dessa passagem de testemunho.
- Em cada sala de aula haveria um armário fechado (e cada professor teria uma chave desse armário) para guardar os materiais necessários; assim no armário estarão disponíveis lápis de cor, canetas, borrachas, afia-lápis, papel branco e colorido, dicionários, e outros materiais a deci-

dir; nesse armário poderiam ainda ficar guardados os manuais que não era necessário levar para casa e outros livros que serviriam para consulta e, ainda, a biblioteca de turma.

- Cada aluno utilizaria um dossiê com separadores para todas as disciplinas, havendo, por isso, a mesma exigência em termos do caderno diário que deveria responder às exigências de um portefólio.
- As faltas ou os atrasos deviam ser comunicados rapidamente ao Director de Turma que teria de actuar para saber das suas razões; as faltas seriam registadas por um aluno, rotativamente, de acordo com as indicações do professor de Educação Musical.
- Os sumários¹²¹ seriam elaborados e registados no final de cada aula por um grupo de dois alunos; estes grupos seriam escalonados por semana, também de acordo com as indicações do professor de Educação Musical.
- Relativamente a situações de perturbação do ambiente de trabalho ou de indisciplina que pudessem surgir, ficou combinado que, de acordo com a gravidade ou a continuidade de comportamentos inadequados se procederia de acordo com um conjunto faseado de procedimentos:
 - O aluno responsável pelo comportamento inadequado mudaria de sala de aula e continuaria o seu trabalho isolado dos restantes colegas.
 - Se a situação anterior não se mostrasse adequada então o aluno não deveria permanecer na sala de aula, ficando junto do empregado¹²² do edifício, realizando a sua tarefa, sem comunicar com ninguém.
 - O mais rápido que fosse possível deveria ser feito um encontro entre o aluno, o professor que estava presente nessa aula e o director de turma, para discussão do caso e acordo quanto a actuações futuras. Esta reunião poderia ser com a presença de todo o conselho de turma e até do encarregado de educação do aluno, dependendo da gravidade da situação.
- Estas medidas poderiam ser sequenciais, ou não, conforme a gravidade da ocorrência; estas medidas serviriam apenas como ponto de partida,

¹²¹ Apesar da rotina do registo do sumário poder ser entendido como um processo de controlo burocrático, aqui a intenção era criar um momento de reflexão sobre os objectivos da aula e a sua concretização, promovendo o desenvolvimento da competência do aprender a aprender e fomentando a participação dos alunos na monitorização do trabalho da aula e do seu próprio trabalho.

¹²² Esta situação teria, naturalmente que ser negociada com esse funcionário. A ideia do aluno ficar junto do funcionário estava relacionada com a proximidade da sala de aula o que permitia ao professor seguir o aluno.

podendo ser alteradas à medida que se iam conhecendo os alunos e a forma de actuação da turma como grupo. O essencial era que os alunos sentissem o interesse dos professores por cada um deles, que sentissem a satisfação de pertencerem a um grupo, contribuindo para a qualidade das tarefas realizadas. O que não se pretendia é que os professores dessem uma ideia de permissividade ou de indiferença face aos alunos.

- As estratégias transversais deveriam iniciar-se numa perspectiva de fomentarem aprendizagens significativas, isto é, terem interesse genuíno para qualquer aluno para evitar a descontextualização e a perda de sentido das tarefas escolares.

Em seguida, mais confortados e seguros com as decisões tomadas que pareciam organizar o trabalho do conselho de turma, passámos à planificação do primeiro dia de aulas, o dia em que nos iríamos conhecer.

Combinámos estar todos presentes na sessão de apresentação. Os directores de turma organizariam as informações essenciais mas todos os professores teriam alguma coisa para apresentar sobre os seus papéis na organização do trabalho. Naturalmente que também haveria um espaço privilegiado para os alunos falarem de si e das suas expectativas para essa nova fase da sua vida e para os encarregados de educação tirarem as suas dúvidas. Pensámos em apresentar aos alunos e aos pais a metodologia de trabalho em que se estruturaria a construção do conhecimento e, para isso, criámos um esquema (Figura 40) que seria explorado utilizando uma linguagem simples, mostrando a sequencialidade dos procedimentos e o papel de cada um dos intervenientes:

- Os alunos, se necessário apoiados pelos professores, identificam problemas interessantes para os quais gostariam de encontrar respostas.
- As várias disciplinas colaboram na procura de informações necessárias para compreender os problemas e, se possível, encontrar a sua resolução.
- Outras áreas (como o estudo acompanhado, a área de projecto e a formação cívica) também ajudam a encontrar as melhores maneiras para estruturar o trabalho e a procura de informações.
- O trabalho é desenvolvido pelos alunos em grupo ou individualmente, dentro e fora da sala de aula, dentro e fora da escola.
- É necessário apresentar e discutir com os outros as conclusões a que se chegarem, partilhando esse conhecimento.

- Os pais podem apoiar os trabalhos que os alunos realizam, ajudando, por exemplo, na procura de informação relevante ou disponibilizando fontes interessantes.

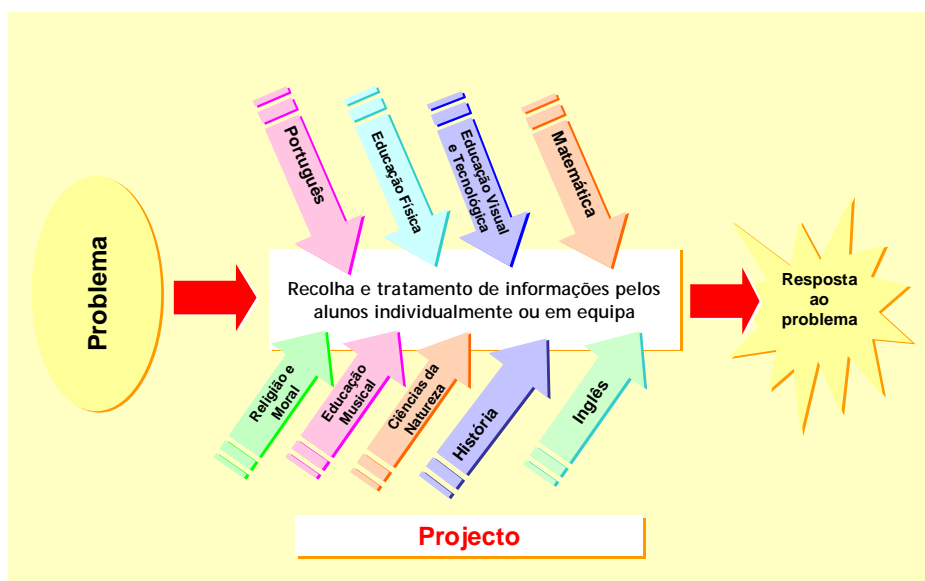


Figura 40 – Esquema apresentado aos alunos e que mostrava as linhas essenciais da metodologia de trabalho a seguir nas aulas.

Seguidamente foi preciso começar a pensar nas primeiras semanas de aulas quando a recolha de dados sobre os alunos se tinha de desenvolver simultaneamente com os processos de aprendizagem. Foi aí que alguém se lembrou que os professores e os alunos iriam estar preocupados com o mesmo problema: Quem são as pessoas com quem estamos a trabalhar? Como ensinam? Como aprendem? Como se vão relacionar connosco e com os outros? Essa poderia ser a situação problemática estruturante do primeiro projecto, se os alunos concordassem. Partindo dos professores, é certo, mas permitindo a construção do caminho que colocaria os alunos no centro das futuras decisões. Depois, a pouco e pouco, os estudantes poderiam tomar conta do processo da selecção dos problemas e das estratégias para os resolver.

Tudo decorreu consoante o planeado. Os alunos entraram na sala e procuraram os seus lugares. Consegui identificar alguns alunos pelas fotografias e por alguns olhares mais atrevidos, uma forma de mostrarem à-vontade e até algum desafio. Mas todos me pareceram curiosos, expectantes e alegres. Alguns iam acompanhados pelos seus pais. Foi um encontro interessante e calmo. Alguns alunos mostraram dificuldades em entender a forma como se organizava o tempo na escola, as várias mudanças de sala e de área curricular, os inúmeros professores. Este é um dado interessante porque, nesta turma, tudo estava muito simplificado, as mudanças de sala eram mínimas (só se faziam para os espaços específicos das Ciências, das Artes e da Educação Física), o número de

professores era o mais pequeno possível em face do actual desenho curricular. Num programa usual, os alunos deveriam sentir-se perdidos com tantas mudanças nas rotinas aprendidas nos anos lectivos anteriores.

Tive, aqui, uma ideia concreta do choque fortíssimo do que é, para uma criança com nove ou dez anos, a passagem do 1.º para o 2.º ciclo. Como a sua vida muda, como a organização com que aprendeu a viver, num instante se estilhaça, como a manhã ou a tarde passada com um professor que se conhece bem, entre companheiros, realizando tarefas orientadas segundo princípios que ele já interiorizou, se transforma num conjunto de corridas entre desconhecidos.

Iniciámos o primeiro projecto “Quem somos nós?” com a descoberta da escola. A partir de uma planta, distribuída a todos, os alunos que já conheciam os espaços (os que estavam a repetir o 5.º ano) identificaram a posição da sala e guiaram os novos alunos a uma visita à escola. À medida que se passava por espaços que iriam ser utilizados, fazia-se uma descrição da utilidade e das normas de funcionamento, marcando-se o local na planta da escola. Foi assim com as salas de informática, a biblioteca, a cantina, a ludoteca, a sala do conselho executivo, a sala de professores. Enquanto se percorriam os corredores o professor apresentava os alunos e os encarregados de educação que os acompanhavam aos funcionários ou professores responsáveis pelas salas específicas. Na biblioteca, por exemplo, foi-lhes explicado a requisição e o empréstimo domiciliário de livros. Foram também apresentados aos *seguranças* e foram colocados perante as normas de entrada e saída da escola. Depois, fez-se a descoberta do lugar onde ficava a sala de aula, seguindo-se as indicações da planta. Não foi nada fácil. Ficou demonstrado que esse esquema era de difícil compreensão, que muitos alunos tinham dificuldade em interpretar os traços, as direcções e os códigos utilizados.

A avaliação diagnóstica continuou na sala de aula com a realização de um conjunto de tarefas rápidas como a interpretação de um horário e a apresentação das expectativas sobre os efeitos da escola nas suas vidas.

Nessa primeira semana de aulas não se seguiu o horário estipulado: começámos por uma longa sessão integrada de área de projecto, estudo acompanhado e formação cívica. Nessas sessões exploraram-se melhor os espaços da escola, a organização da sala de aula, a identificação das fontes de informação, os instrumentos de apoio à aprendizagem, o papel de cada área curricular como fonte de informação, o trabalho em pequeno grupo, a história de cada aluno e de cada professor. A pouco e pouco foi-se desenhando o projecto, foram-se acrescentando as contribuições de cada disciplina, encontrando significados para as questões, estruturando-se percursos que permitissem as descobertas.

Nessa primeira semana também os alunos foram ganhando à-vontade e começámos a ser confrontados com os primeiros problemas relacionados com a mediação da aprendizagem de alunos com características muito diferentes:

- Um grupo de alunos atentos, interessados, curiosos, que gostavam de aprender e um grupo de alunos desatentos que desprezavam o trabalho da sala de aula. Chegavam tarde ou faltavam às aulas, não relacionavam as tarefas, desprezavam os colegas, especialmente os que não lhes faziam frente. Este grupo começou por ser exclusivamente constituído pelos alunos que estavam a repetir o 5.º ano e que já conheciam as rotinas da escola do ano anterior e partiam do princípio que nós também as utilizávamos.
- Um grupo de alunos que aprendia rapidamente e com entusiasmo e outro que aprendia muito devagar, ou até que permanecia indiferente aos estímulos para a aprendizagem.
- Um grupo de alunos que apesar de participarem nas actividades com algum entusiasmo não mostravam o que sabiam e como aprendiam.

Já se começavam a identificar informações sobre os alunos capazes de apoiarem a construção de um Projecto Curricular de Turma.

Neste princípio do ano debatemo-nos com um problema que atingia se não todos, pelo menos a maioria dos conselhos de turma do 5.º ano: que projecto é possível desenhar quando os professores ainda têm um conhecimento superficial e muito incompleto do que os alunos sabem e da forma como eles aprendem? Como definir estratégias de acção para criar as condições que facilitem os processos de aprendizagem?

Este problema era ainda sentido com mais acuidade pelos professores que se encontravam na escola pela primeira vez porque não conheciam as potencialidades e as fragilidades da escola em termos do apoio e do desafio à aprendizagem e ao ensino.

A consulta dos documentos orientadores da escola ou a apresentação da escola por alguns dos professores que a conheciam bem não era suficiente para se apreender todo o quadro de possibilidades e de dificuldades.

Quando me refiro a que a maioria dos professores, especialmente os directores de turma, tinham muitas dúvidas sobre a melhor maneira de iniciar o desenho do Projecto Curricular de Turma, quando ainda tão pouco se sabia sobre os alunos, baseio-me mais nas conversas e contactos informais do que das reuniões que são realizadas. Os professores, na generalidade, tinham algum pudor em assumirem, nos grupos formais de

trabalho, que “não sabem”. Perante uma situação nova, rapidamente rebuscam nas suas experiências anteriores os dados que lhes permitem construir hipóteses aparentemente viáveis. Este é um processo que foi desenvolvido pela necessidade de dar muitas respostas a questões e momentos imprevistos ao longo dos anos de prática docente. Assim, em reuniões, surgem algumas questões, discutem-se alguns caminhos e todos saem parecendo que sabem dar o próximo passo. Só depois, no ambiente seguro da sala de professores ou nos corredores a caminho das salas de aula, os professores trocam ideias, perguntam como é que este ou aquele está ou vai fazer determinada tarefa. Muitas e muitas vezes participei em conversas destas, troquei ideias, encontrei pistas. Este problema manteve-se ao longo dos anos lectivos que durou este trabalho de investigação. Alguns professores conseguiram ultrapassá-lo, mas não todos. Os directores de turma, que tinham a responsabilidade de entregar o projecto educativo ao conselho executivo nos finais de Outubro, todos os anos, manifestavam a dificuldade de cumprir esses prazos, de construir um projecto em menos de dois meses. Não colocavam a hipótese de apresentarem um desenho esquemático baseado nas necessidades dos alunos, detectadas através de uma recolha de dados criteriosa, um desenho que, em qualquer momento, fosse capaz de ser melhorado, reformulado, alterado, consoante a interpretação dos percursos de aprendizagem e de ensino. Os directores de turma queriam entregar o projecto como documento acabado, representando um trabalho de “previsão certa”. Assim, os projectos eram vistos como planos imutáveis, à imagem dos que os professores entregavam no início dos anos lectivos, aos seus grupos disciplinares e que ficavam arrumados em pastas, esperando por uma visita da inspecção. Esses planos correspondiam a uma calendarização fechada da leccionação de conteúdos disciplinares, divididos por unidades de ensino e por fichas de avaliação. O hábito burocrático de entrega de documentos para serem armazenados em depósitos inúteis que as escolas conservaram durante muitos anos contagiou fortemente a dinâmica dos Projectos Curriculares de Turma.

Estávamos assim perante o problema de começar um projecto curricular sem saber o suficiente e, por isso, o primeiro passo a dar era resolver essa situação: aprender tudo o que fosse possível sobre os alunos, a sua maneira de pensar, a forma como entendiam o mundo, as suas preocupações e interesses. Pensámos fazê-lo durante um mês e depois encontrarmo-nos para estabelecer as linhas estruturantes do projecto. Durante esse tempo, o trabalho com os alunos organizar-se-ia em torno do Projecto “Quem somos nós?”, para eles, como uma forma de integração no ambiente da escola e da turma e, para nós, professores também como uma forma de desenvolver processos de diagnóstico.

Estabelecemos desde logo alguns princípios que iriam influenciar a construção do projecto e que surgiam não só da concepção presente na nossa proposta de gestão curricular mas também nas exigências relativas ao nível de escolaridade das turmas e aos dados obtidos sobre os alunos que, apesar de serem muito insuficientes, já permitiam encontrar tendências na identificação das problemáticas. Desta forma, os princípios da *autonomia*, da *diferenciação*, da *colaboração* e da *integra-*

ção foram, desde o primeiro momento, os construtores de cada acção curricular, no ponto de vista do ensino e, obviamente, da aprendizagem.

Entre os professores da turma, a discussão destes princípios não teve o carácter formal que aqui se apresenta. Foi uma simples conversa em que analisámos o que sentíamos como condições essenciais para a aprendizagem. Cada um foi lançando ideias, quase que num processo de “brainstorming”, e as mais consensuais iam ficando guardadas. Foi assim que se referiu que as competências a desenvolver no ensino básico implicavam que o aluno fosse autónomo na apreciação do seu conhecimento, na identificação das dificuldades, na compreensão dos processos mentais que lhe permitia aprender sozinho ou com os outros. A “autonomia” era, pois, condição essencial para o desenvolvimento de um currículo através de projectos interdisciplinares. A ideia de que os alunos iam apresentar diferentes índices de autonomia era preocupante, porque não sabíamos, assim, no ponto de partida, como lidar com as diferenças, num ambiente de projectos. Apesar das experiências que já tínhamos vivido em anos anteriores, o desconhecido actuava como um nó no estômago. Foi assim decidido que o desenvolvimento da autonomia ia ser central no trabalho da turma mas, não podíamos ficar por aí. Tínhamos de definir “o como”, que aspectos ter em conta nesse desenvolvimento. Foi, então, referida a importância da regulação, através da compreensão do pensamento e da acção, o que implicava o aluno como avaliador das suas conquistas e das dos outros, fazendo dele parceiro de reflexão. Neste âmbito, tomou-se a decisão de regular continuamente, com o aluno, as decisões e os seus efeitos. Ao longo de toda esta análise sobressaiu sempre a consciência de que, nas turmas, se iriam encontrar alunos em diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo, social e motor e que, por isso, os processos de ensino teriam de ter essa realidade em conta. Como o ambiente de projecto é propício à “diferenciação”, na dimensão de cada um e na dimensão do grupo, o cuidado a ter com as características individuais como potencialidades para a aprendizagem foi considerado, também, como essencial. Claro que alguns de nós questionavam-se de como o fazer, atendendo a que eram muitos alunos e que pareciam ser realmente pessoas muito diferentes, se atendermos apenas aos primeiros dados. Uma criança que precisa de repetir três vezes o 5.º ano de escolaridade é seguramente diferente de uma criança que não o repetiu. A criança a que é exigido que volte à escola três vezes para aprender os mesmos programas, tendo em causa as mesmas competências, sem que o seu desenvolvimento tenha, por dois anos consecutivos, sido apreciado como suficiente para continuar o seu caminho escolar, tem de ter profundas dificuldades de aprendizagem, ainda por cima, quando no ano anterior já esteve inserido numa turma da Gestão Flexível do Currículo, em que a filosofia é o ciclo de escolaridade como unidade curricular. Sentíamo-nos preocupados não com as pessoas diferentes que estariam nas turmas mas sim com a nossa capacidade em propiciar oportunidades de desenvolvimento para todos. O princípio da “colaboração” esteve sempre no nosso pensamento. Mas o problema de terem de ser criadas oportunidades de acordo com as necessidades de cada aluno foi essencial para se perceber que os professores só através da partilha de conhecimentos e vivências poderiam ter um quadro de informações suficientemente encorpado para diminuir a distância do ideal. O pensar, o decidir e o agir em colaboração pareciam-nos o segredo da sobrevivência profissional e da aprendizagem individual. Quanto ao outro princípio, o da “integração”, esteve, desde o primeiro momento, na origem deste projecto. Nenhum de nós conseguia aceitar

que, neste nível de ensino, o “saber” resultasse do uso de um conhecimento organizado por unidades independentes e dissociadas, desligadas das vivências das pessoas. Apesar de compreendermos a necessidade de que o currículo respondesse às dimensões da inteligência, organizando-se nas áreas correspondentes, valorizávamos a integração dessas áreas para que a criança encontrasse condições para desenvolver a sua “inteligência combinada”, aquela que ela realmente usa para a resolução dos vários momentos da sua vida.

Esses quatro princípios, apesar de serem formulados individualmente, inter-relacionavam-se, influenciavam-se, implicavam-se intrinsecamente.

Partilhar com os alunos os processos de reflexão e de decisão é fazer da avaliação um instrumento para a conquista da *autonomia*¹²³, para a compreensão do pensamento e das formas mais facilitadoras de aprender e de ensinar.

O princípio aqui presente, o da *autonomia*, pretendia valorizar o trabalho pessoal, realizado individualmente ou inserido num grupo, como um trabalho responsável, com significado, com sentido. Este princípio referia-se aos professores, na dimensão complexa de respeitarem as decisões do grupo ou dos grupos a que pertenciam, nomeadamente o conselho de turma e, simultaneamente, definirem uma independência responsável que os fez ter um papel individual em coerência com a acção do grupo, isto é, sendo capazes de agir na sua esfera de acção mas contribuindo para a intencionalidade definida pelo grupo, sem perderem a sua individualidade como professores de uma área curricular. Esta perspectiva faz do grupo um corpo de reflexão em que cada um se manifestava e em que as decisões tomadas eram construções colectivas e manifestações da Inteligência Escolar.

Quanto ao aluno, este desenvolvia o seu trabalho de aprender dentro da mesma perspectiva, como pessoa e como elemento de um grupo, partilhando dificuldades e conhecimentos, preocupando-se com a dimensão do pessoal, do íntimo, mas também com a dimensão do social, do aprender com os outros. Freitas & Freitas (2002) indicam como resultados da prática da aprendizagem cooperativa¹²⁴, entre outros, a melhoria das relações interpessoais, da auto-estima, do pensamen-

¹²³ Autonomia, aqui, é referenciada no sentido dado por Meirieu (<http://www.meirieu.com>, consultado em Janeiro de 2006), como a capacidade de se conduzir a si próprio, de acordo com a sua vontade, o que inclui a reflexão sobre causas e efeitos e a opção por valores e que implica, para o professor, ter em conta os diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos.

¹²⁴ Utilizarei aqui a perspectiva enunciada por Freitas & Freitas (2001 pp. 22-23) para distinguir *colaboração* e *cooperação*: “[A] extensão dos termos é diferente: colaborar tem mais amplitude do que cooperar, o que fará da aprendizagem cooperativa uma espécie de um género, se se quiser aplicar uma figura conhecida da lógica aristotélica. [...] dir-se-á que aquilo a que poderemos chamar aprendizagem colaborativa é consequência da assunção de princípios de solidariedade e empatia para com os outros, sem existirem, no entanto, outras obrigações explícitas, enquanto a aprendizagem cooperativa tem como ingredientes básicos princípios claros que regem as técnicas a serem usadas na sala de aula”.

to crítico e, esses são aspectos a ter em conta no desenvolvimento da *autonomia* do aluno. Por isso, esta, só tem significado quando se desenvolve, ou se exerce, jogando com a cognição, a metacognição e a socialização.

A colaboração é uma das dimensões-chave para o desenvolvimento e a observação da *autonomia*.

Ser autónomo não significa *ser capaz de aprender só*, mas sim, *ser capaz de aprender a aprender através de processos individuais e colectivos*. Esta visão da aprendizagem serve aos alunos e serve aos professores. A dimensão do individual leva à necessidade de *diferenciação*, isto é, a adequação do *que* aprender e de *como* e *quando* aprender, às necessidades do aprendente, seja aluno ou professor.

Esta concepção de *diferenciação* aproxima-se do conceito de *individualização* adoptado por Alonso (2001) ou seja, a adequação da quantidade e da qualidade da ajuda pedagógica às necessidades do aluno, exigindo uma organização complexa da sala de aula e a coexistência de metodologias diferenciadas. No entanto, a diferenciação requer a criação de uma rede de estímulos dentro e fora da escola e de ferramentas pessoais e sociais capazes de sustentar a identificação progressiva dessas necessidades pelo próprio, assim como, e em simultâneo, das ultrapassar ou compreender.

Esta perspectiva inclui no quadro da *diferenciação* o aluno e o professor, embora em patamares diferentes de problematização, as duas figuras precisando dessa rede que é sustentada nos pilares da *autonomia* e da *colaboração*.

Por fim, o princípio da *integração* permite que sejam tidas em conta as dimensões dos interesses e das vivências dos alunos e as dimensões inerentes ao seu desenvolvimento integral, na relação intrínseca entre o pensamento e a acção, apoiadas pelas orientações curriculares nacionais. Esta perspectiva de integração implica a concepção do conhecimento que, pelos processos de aprendizagem, é sujeito a interpretação, composição, colagem e transformação, conduzindo à construção de um saber pessoal para agir no mundo e sobre o mundo¹²⁵. Como afirma Levy (1998),

nas nossas interacções com as coisas, desenvolvemos competências. Nas nossas

¹²⁵ É este raciocínio que encontro nos quatro pilares da educação definidos pela Comissão Internacional da Educação para o século XXI da Unesco (2000), presidida por Jacques Delors, que estabelece os quatro pilares da educação: o *aprender a conhecer*, o *aprender a fazer*, o *aprender a viver juntos* e o *aprender a ser*. O resultante deste *aprender* é o *saber*, o *saber ser* num mundo plural, complexo, em que o conhecimento é mutável e por isso inseguro e em que o saber é processual e evolutivo.

relações com os signos e com a informação, adquirimos conhecimento. Na relação com os outros, através da iniciação e da transmissão, fazemos viver o saber. Competência, conhecimento e saber (que podem estar relacionados com os mesmos objectos) são três formas complementares da transacção cognitiva que se confundem todo o tempo. Cada actividade, cada acto de comunicação, cada relação humana implica uma aprendizagem (p. 18),

e se “[a]prender é dar sentido e significado à realidade, ou seja, compreender, relacionar e construir para poder aplicar” (Alonso, 2001) então o conhecimento tem de ser suficientemente abrangente para responder a estas exigências, mostrando-se tal como é, globalizado, inteiro, universal e não apenas na visão espartilhada da disciplina ou da área disciplinar.

O princípio da integração implica, desta forma, que os problemas sejam tratados na sua plenitude e que a contribuição das áreas disciplinares surja na perspectiva da fusão, da assimilação para a construção de soluções globais. Implica ainda que o conhecimento em jogo obedeça à tridimensionalidade que represente o universal, o nacional e o regional, referindo-se ao que envolve o aluno na sua comunidade, no seu quotidiano e ao que representa e apela a cultura do seu país. A integração, nesta perspectiva envolve o professor como gestor do conhecimento e investigador da realidade tendo em conta as necessidades inerentes ao desenvolvimento do currículo.

Esta concepção *integrada* do conhecimento implica que a sua descodificação e transformação esteja dependente de acções *colaborativas*, concordantes com as características de cada um e por isso *diferenciadas* e *diferenciadoras* e em que cada um dos intervenientes ou interlocutores saiba escolher de forma *autónoma* o percurso para conquistar o saber e ser competente como mostra a Figura 41.

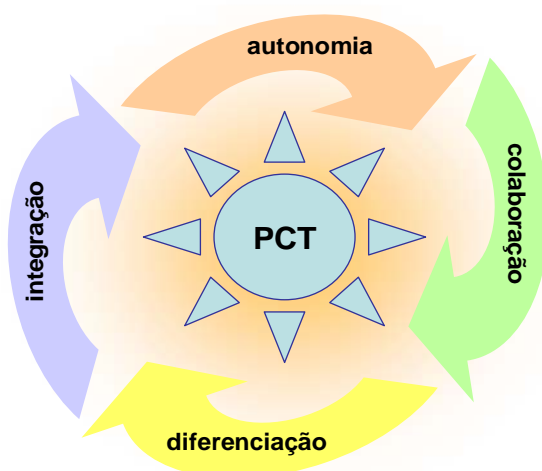


Figura 41 – Os Princípios definidos para a construção do projecto curricular.

Estes quatro princípios orientaram a acção do conselho de turma, e particularmente da equipa de exclusividade, quanto ao cuidado na inclusão dos alunos nos processos de reflexão e de decisão, no respeito pela sua individualidade, pelo seu estilo de aprendizagem e na valorização do conselho de turma como um órgão colectivo, capaz de agir em acordo.

Quando o conselho de turma definiu os quatro alicerces do projecto curricular de turma, fê-lo de forma muito informal, tal como já foi referido. As ideias iam surgindo à medida que se conversava sobre as características de que se deveriam revestir as acções dos alunos e dos professores, de acordo com as suas preocupações. As referências à autonomia, à integração, à diversidade e a colaboração não foram discutidas em termos de conceitos. Partimos da premissa de que todos os professores defendiam os mesmos concepções, com as mesmas vertentes. Assim, quando se falou de autonomia, não se tornou claro o que era para cada um de nós, um aluno autónomo ou um professor autónomo. Com o desenrolar dos trabalhos percebi, por exemplo, que a concepção de autonomia para alguns professores parecia estar muito próxima da capacidade do aluno ser obediente, de cumprir ordens. Assim, um aluno que cumpre as tarefas que o professor lhe pede sem manifestar contrariedade nem colocar muitas dúvidas, que segue os trabalhos da aula sem intervir de forma inadequada, pode ser entendido como um aluno com um grau de autonomia superior ao de outro que questiona continuamente o professor, que o contraria, apresentando argumentos seguros, que identifica incoerências e incorrecções nos discursos escolares. Raciocínio semelhante pode ser feito em relação ao professor: pode ser visto como sendo autónomo quando age independentemente das decisões do conselho de turma, porque, por exemplo, não concorda com elas, embora não o tenha referido aquando da sua discussão. O professor que se sente responsabilizado por inserir a sua acção nas decisões gerais do conselho de turma pode ser entendido como sendo dependente dos outros e por isso não ser capaz de construir as suas margens de autonomia.

A importância que as pessoas envolvidas na construção de projectos deram a cada um dos princípios também alterou o sentido do trabalho do conselho de turma. Assim, alguns professores referiram não quererem utilizar metodologias apoiadas no trabalho de grupo porque os alunos não sabiam como participar nos processos colaborativos e os efeitos desse desconhecimento mostrava-se constrangedor da aprendizagem. Por isso, decidiam valorizar o trabalho individual sem que tivessem consciência de que a anulação do trabalho em grupo implicava que os alunos tivessem menos oportunidades para compreender o seu papel e as regras a implementar e a respeitar na acção colectiva. Faltando esta dimensão, a aprendizagem estaria incompleta.

Daqui se conclui que se não partilharmos a mesma concepção, dificilmente poderemos partilhar a mesma acção e, esse foi, sem dúvida, uma série falha no nosso trabalho. É verdade que tivemos cuidado em esclarecer alguns dos novos conceitos como foi o caso de “projecto curricular” ou de “competência”. Mas não o fizemos com os conceitos que já vinham a ser utilizados no quotidiano da escola. Só para nos referirmos à vulgar utilização de alguns termos no discurso formais e informais das

escolas e dos professores, podem ser referidas as palavras de Meirieu¹²⁶ que diz que “ao ler a maior parte dos projectos das escolas e dos agrupamentos, ao consultar as orientações ministeriais, ao ouvir os pais e os professores, descobre-se que a “autonomia” é o centro de todos os discursos. Queremos formar alunos autónomos, crianças autónomas, formar para a autonomia requerida para o exercício de uma cidadania responsável”. A pouco e pouco, com os exemplos e as reflexões feitas em comum, talvez nos tenhamos aproximado conceptualmente do que é aprender a ser autónomo.

Quero ainda referir que alguns conceitos não foram debatidos por uma incapacidade da minha parte. Muitas vezes senti receio de estar a desconsiderar os meus colegas, como se estivesse a pôr em causa o seu conhecimento, como se não confiasse no que pensavam e no que decidiam. Havia como que uma barreira. Também me aconteceu terminar encontros quando ainda não estava tudo esclarecido porque me apercebia do cansaço que os meus colegas apresentavam, do “resto da vida” a chamá-los (e a chamar-me) lá de fora da escola.

12.4 O projecto “Quem somos nós?” - o diagnóstico

Este foi o trabalho que permitiu começar a construir o Projecto Curricular de Turma, porque criou as oportunidades para aumentar o conhecimento sobre alunos e professores e para se estabelecerem as relações de à-vontade, capazes de desenhar as linhas de força dos movimentos da turma. Algumas das decisões tomadas para o desenvolvimento do primeiro projecto estiveram relacionadas com a identificação do que já sabiam e do que gostavam os alunos, o que poderá ser entendido como um conhecimento transversal, que interessava a todos os professores e que poderia ser aproveitado para qualquer um dos processos de ensinar ou de aprender. Interessava também a identificação das características específicas relacionadas com cada disciplina.

Assim, o conselho de turma definiu a contribuição de cada área para esta recolha de dados (Figura 42, p. 585), começando a construir ou a partilhar os organizadores do trabalho dos alunos quando entendidos em interacção com o colectivo ou consigo próprios.

Neste primeiro projecto não tivemos grande colaboração dos estudantes na definição da problemática ou mesmo na selecção dos caminhos a seguir. A maior parte dos alunos repetentes esforçava-se fortemente por nos fazer desistir dos nossos princípios, rejeitando responsabilidades, tentando arrastar outros alunos, mostrando com clareza, o quanto desprezavam os horários, as regras da sala de aula, as aprendizagens orientadas pelo professor. Os que estavam no 5.º ano pela primeira vez ainda se mostravam muito tímidos, expectantes, à procura de âncoras

¹²⁶ <http://www.meirieu.com>, consultado em Janeiro de 2006.

ras nas suas experiências anteriores, aceitando as ideias dos professores, resolvendo, o melhor possível, as tarefas propostas.

O projecto parecia um grande jogo, uns levavam-no a sério, outros não, e refiro-me tanto a alunos como a professores. Alguns professores, apesar de terem colaborado e concordado com as decisões tomadas, começaram a “dar matéria” de acordo com a rotina dos anos lectivos anteriores, centrando-se no professor ou no manual adoptado, como centros de informação. Estes dados chegavam-me através dos pontos de situação feitos pelos alunos e patenteavam a desvalorização dada pelo professor quer às decisões do conselho de turma quer à necessidade de fazer um diagnóstico cuidado como ponto de partida para a mediação da aprendizagem. O que valia era que era um, ou outro, entre vários. Quanto aos alunos, alguns não aceitavam a responsabilidade que lhes era dada. Preferiam um papel passivo, de ouvintes ou de distraídos, um papel que já conheciam muito bem das suas experiências anteriores e que podiam controlar facilmente. Um dia, o António que já tinha experimentado o 5.º ano por dois anos consecutivos, perante a necessidade de resolver uma determinada tarefa inserindo-se num grupo de trabalho, disse-me, muito zangado: “Afinal quando é que começa a dar matéria?” e quando eu lhe perguntei o que era isso de “dar matéria”, respondeu-me: “Eu sei lá! Mas só este ano é que há professores que também não sabem! E não nos deixam em paz!”. O António não se apercebeu da crítica que fez ao sistema de ensino em que estava inserido nem em como aquelas palavras poderiam ser o lema para o projecto curricular que se estava a construir. Conteí este episódio ao conselho de turma mas, contrariamente ao que eu pensava, poucos sorriram. Será que, tal como o António, também indagavam quando é que começariam a “dar matéria”?

A finalidade deste primeiro projecto “Quem sou eu?” era que os alunos realizassem aprendizagens, desenvolvendo competências estruturadas na exploração dos conteúdos disciplinares, enquanto nos forneciam dados para identificarmos as prioridades curriculares da turma. Esta abordagem implicava que os professores estivessem muito seguros das três vertentes do seu trabalho: as exigências da sua disciplina em termos das competências específicas a desenvolver, da forma como essas competências contribuíam para o desenvolvimento das competências gerais, dos conteúdos a explorar como suporte do desenvolvimento das competências e dos métodos e estratégias para recolha e análise dos dados avaliativos.

Posso dar como exemplo o que se passou na área de matemática: resolvemos um problema em colaboração com a área das ciências e da educação física relacionado com a identificação das semelhanças e diferenças físicas dos alunos e dos resultados da acção desportiva. Foram assim identificadas as características genéricas dos animais e das plantas, sendo classificados de acordo com essas características, explorando-se mais o Homem e a sua morfologia interna e externa. Aí mediram-se comprimentos e larguras dos alunos, pesaram-se, estimaram-se valores, compararam-se resultados, inventaram-se sistemas de medidas e compararam-se com o sistema métrico. Mediram-se ainda espaços e tempos de corrida e de vários tipos de salto, falando-se de resistência e de condição física. Construíram-se tabelas, esquemas legendados, retratos, e cada um ficou a saber mais sobre si, sobre o seu corpo e as suas capacidades,

sobre os efeitos morfológicos e fisiológicos do crescimento e ainda sobre o outro e o direito à diferença. O acompanhamento deste trabalho permitiu perceber como cada aluno se posicionava perante as suas características peculiares e os resultados dos seus esforços, como era capaz de executar tarefas simples como medir, pesar, cortar, esboçar, desenhar, pintar, comparar medidas, construir tabelas e gráficos, interpretá-las, relacioná-las com os seus próprios resultados, discuti-los e propor formas para os melhorar. Permitiu ainda perceber como o aluno se posicionava perante a interpretação de um texto, a escrita de mensagens diversificadas, a leitura de números e o conhecimento que já possuía dos instrumentos de medida e da sua utilização rigorosa. Foi ainda possível estabelecer, para cada aluno, um quadro da sua condição e da sua apetência para o exercício físico e para o desporto individual e de equipa e, neste âmbito, compreender de que forma era aceite num grupo de trabalho e como era capaz de participar nas tarefas escolares individuais ou colectivas, só para enumerar algumas das informações mais gerais. Os alunos geriram as tarefas partilhando e construindo conhecimentos. Cada uma das propostas de trabalho incluía a possibilidade de mobilizar conteúdos explorados anteriormente mas também de procurar novos. Quando essa necessidade era partilhada por muitos alunos o professor disponibilizava a informação discutindo-a com a turma ou com os grupos de trabalho de forma a existir um corpo de conhecimento comum embora cada aluno acesse de acordo com o desenvolvimento das suas competências.

As áreas curriculares não disciplinares tiveram, desde logo, também como ponto de partida, um papel de organização transversal do trabalho, quer no âmbito do que é realizar um projecto (área de projecto), quer no da relação do aluno com os colegas e com a escola (formação cívica), e ainda na discussão e experiência de métodos de trabalho que facilitassem a aprendizagem (estudo acompanhado). Foram especialmente focados processos de regulação através da introdução de rotinas que permitiam a análise contínua do trabalho e da aprendizagem.

Assim, diariamente, os alunos, em suas casas, faziam o levantamento das aprendizagens e das dificuldades, utilizando, para isso, um organizador como o que se apresenta no Quadro 64 e, todas as semanas, na aula de estudo acompanhado era feita uma análise desses preenchimentos, primeiro em grupo e depois ao nível da turma, fazendo-se a identificação das principais dúvidas e dificuldades e reportando-as para as áreas a que se referiam. Um dos alunos, o mensageiro, era portador dessa informação para o respectivo professor. Este trabalho também permitia identificar os alunos que se preocupavam com o seu trabalho escolar e os que o não faziam, sendo discutido o problema na turma. As dificuldades apresentadas por alguns alunos na realização das tarefas de casa, nomeadamente no preenchimento do quadro organizador, levou a que se estruturasse um pequeno projecto para que os alunos e os encarregados de educação compreendessem o seu sentido e que mais tarde irei descrever.

| Dia 26 3ª Feira | Qual foi o assunto da aula? | O que aprendi de novo? | O que não percebi? | Qual é o trabalho de casa? | Observações |
|------------------------------|-----------------------------|------------------------|--------------------|----------------------------|-------------|
| Língua Portuguesa e História | | | | | |
| Matemática e Ciências | | | | | |

Quadro 64 - Registo diário do aluno sobre o trabalho realizado

Nas sessões de estudo acompanhado havia sempre um espaço para debater o trabalho da semana: o que tinha sido mais agradável e mais desagradável, o que tinha acontecido que devia ter sido evitado, ou continuado, quais os efeitos das várias acções, o que fazer para melhor, respeitando à acção dos alunos mas também dos professores. Esta reflexão em torno das condições e dos processos de aprendizagem era motivada e conduzida por estratégias diversas como o preenchimento de fichas em trabalho individual ou de grupo, as assembleias de turma e a realização de jogos.

As regras de convivência iam sendo definidas à medida que surgiam os problemas, o que acontecia em qualquer dia e a qualquer hora, mas era no estudo acompanhado ou na área de formação cívica, que se fazia o ponto de situação das novas regras criadas e do seu cumprimento.

Não era difícil prever-se que as regras surgiriam por causa dos alunos mais desiludidos com as aulas, os que estavam sempre a provocar situações estranhas que precisavam de ser reguladas pelos professores, que colocavam à prova as forças, os poderes, o controlo da qualidade do ambiente de trabalho. Os outros alunos vivam naturalmente entre regras implícitas e participavam na definição das que eles próprios nunca deixariam de respeitar, mesmo que não tivessem sido faladas ou escritas. As regras eram construídas para os alunos que as não respeitavam e continuavam a não ser respeitadas por eles porque não era a falta de consciência da regra a causa dos comportamentos. A definição de regras era como que um processo de análise de causas e efeitos dos papéis que os alunos e os professores desempenhavam dentro da escola e servia para ligar os alunos a um grupo de debate, para os fazer sentir que tinham um lugar e que eram importantes, que a responsabilidade da acção era observada, comentada e compreendida, mesmo que não fosse aceite como adequada e por isso, não podendo ser repetida.

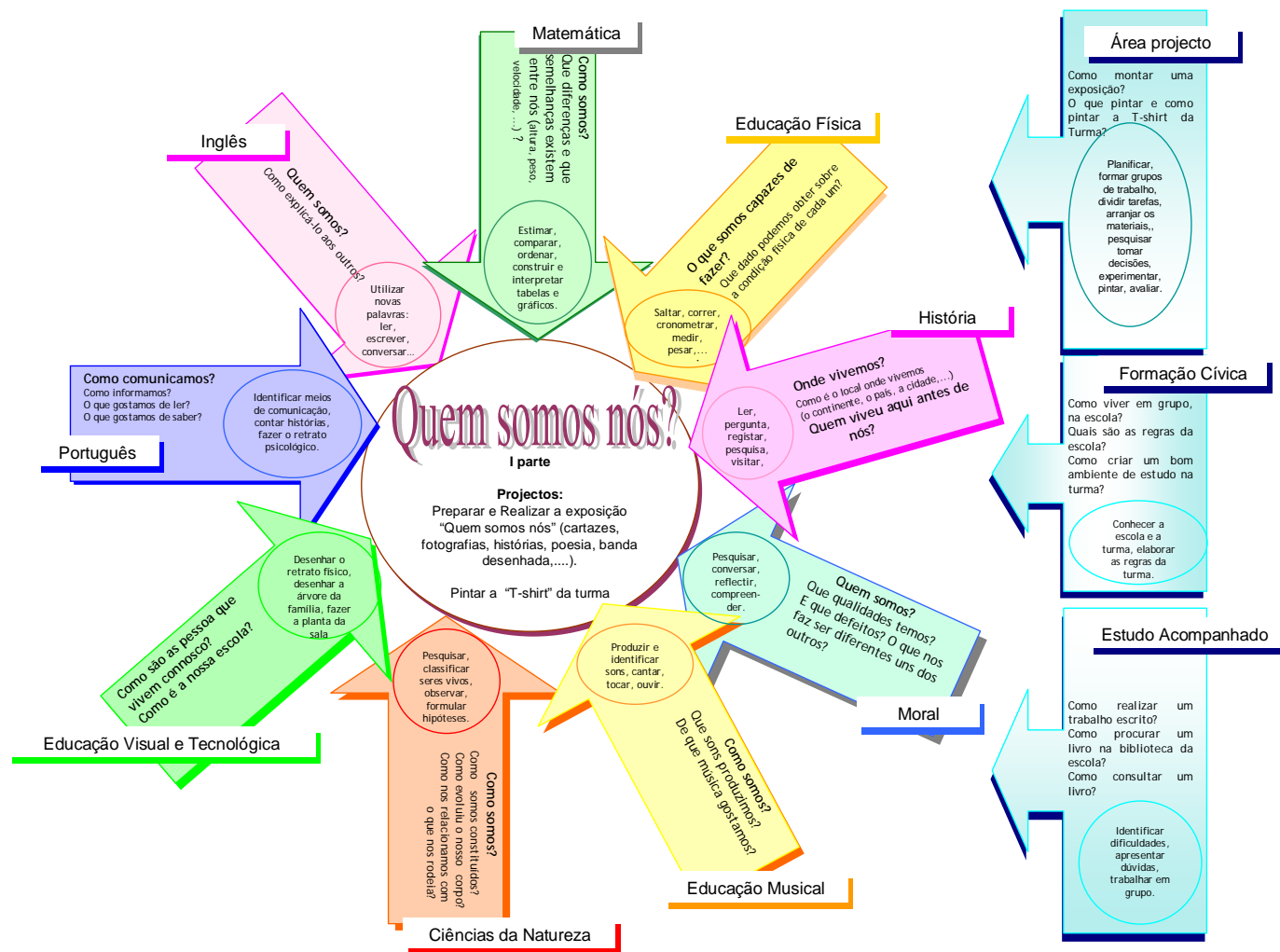


Figura 42 - Projecto "Quem somos nós?" (1.ª parte) - contribuições das áreas curriculares para o desenvolvimento do projecto.

Um dos exemplos relacionado com o cumprimento de regras escolares e que precisou de ser gerido, relacionou-se com a assiduidade dos alunos. Todos sabiam que não era permitido faltar às aulas mas alguns alunos entravam na escola e ficavam a jogar futebol nos campos de jogos. Tinha-se formado uma “equipa” de jovens de várias idades que tinha optado por começar o período lectivo a jogar futebol enquanto os seus colegas se encontravam nas aulas. Os funcionários sabiam onde eles estavam mas consideravam que não valia a pena agirem: os alunos respondiam-lhes mal e ignoravam as ordens. Acabavam por provocar ainda mais distúrbios. Os professores destas duas turmas pediram aos alunos que iam às aulas que partilhassem com os que faltavam, as actividades em que estavam a participar e lhes dessem conta do que iria ser feito nos dias a seguir. Como se estavam a desenvolver projectos, todos tinham uma ideia bastante segura dos próximos passos do seu trabalho. A pouco e pouco, a curiosidade, e provavelmente um ou outro dia de chuva, acabaram por fazer com que os alunos se mantivessem dentro da sala de aula o tempo suficiente para iniciarem um trabalho e se sentirem responsáveis e curiosos pela sua conclusão. Assim, foram ficando... até que deixaram de faltar. Em Novembro já não havia alunos fora da sala de aula. Alguns podiam atrasar-se, chegar transpirados e esbaforidos, mas estavam prontos para participarem nas tarefas das aulas. Uma das razões que contribuiu para o sucesso desta medida foi a colaboração dos funcionários da escola que, a nosso pedido, e percebendo do nosso interesse, passaram a avisar os alunos do fim dos intervalos (na escola não havia toques de campainha a informar do princípio ou do fim das aulas), quando eles se mostravam mais distraídos. Também foi importante que os funcionários soubessem que naquelas duas turmas não haveria faltas de professores, que o horário seria cumprido integralmente. Desta forma os alunos não se podiam desculpar com “feriados”, isto é, faltas de professores.

Foi unânime considerar que o aluno deveria sentir que o professor e os colegas não o rejeitavam, que o queriam na sala, participando com as suas habilidades para o sucesso das tarefas.

Outra das vertentes consideradas essenciais neste projecto foi a valorização do acompanhamento dos pais ou encarregados de educação do percurso escolar dos nossos alunos. Foram tomadas algumas medidas para esse efeito:

- Os contactos directos com os pais foram simplificados, organizando-se um horário de encontros de acordo com as suas disponibilidades.
- As reuniões gerais com encarregados de educação serviriam para discutir a sua colaboração na construção e desenvolvimento do Projecto Curricular de Turma e nunca para abordar problemas relacionados com alunos específicos. Esses seriam tratados em encontros individuais.

- Os encontros individuais teriam como finalidade apresentar o percurso do aluno e identificar aspectos que deveriam enriquecer esse percurso, não se concentrando apenas no levantamento de dificuldades e constrangimentos.
- A sala de aula estaria sempre aberta à presença dos pais desde que tal não constituísse constrangimento ao trabalho de qualquer aluno da turma.
- Os pais e encarregados de educação deveriam estar a par dos principais acontecimentos da turma e da escola e das perspectivas que melhorassem o desempenho da turma.

Apesar destas medidas e de outras que foram surgindo ao longo deste processo, debatemo-nos sempre com os problemas relativos aos alunos cujos pais não se dirigiam à escola ou, se o faziam, tinham reacções que se transformavam em constrangimentos. Houve situações em que o contacto com os pais foi muito difícil, nem cartas, nem telefonemas, nem mesmo deslocações a casas dos alunos resolveram a falta de apoio que essas crianças tinham por parte da família. Essa falta de apoio não era apenas a nível do acompanhamento do estudo mas das condições básicas como a higiene, o sono, a alimentação e o vestuário. Nesses casos solicitámos por variadas vezes as instituições de apoio à criança disponíveis no contacto formal através da escola, mas a demora e o efeito da acção foi desprezável, isto é, não surtiu qualquer resultado durante o tempo que durou este projecto.

Alguns pais até se mostravam disponíveis e interessados em facultar condições para que o estudo em casa fosse facilitado mas as suas responsabilidades em termos de emprego e de família (a existência de filhos mais novos, por exemplo) e os índices de pobreza, dificultavam a acção concreta.

Vários dos nossos alunos só andavam na escola porque, com a idade que tinham, não conseguiam arranjar emprego. Alguns diziam que só estavam a ocupar o tempo para os empregos que iriam ter para os quais não precisavam de escola.

Alguns dos encarregados de educação não tinham tido acesso à escola e não sabiam ler nem escrever. Nesse ano o conselho pedagógico decidiu o envio, para casa dos alunos, de uma carta solicitando aos pais que tivessem alguns cuidados nas condições para o estudo em casa. Nós optámos por a ler e comentar numa reunião de encarregados de educação, exactamente para ultrapassar as situações em que os pais poderiam não ser capazes de descodificar a linguagem utilizada. Alguns colegas criticaram a nossa opção, refugiando-se na “força” da decisão do conselho pedagógico.

Outro problema relacionou-se com os pais que não acreditavam na escola, não confiavam nos professores e culpavam a escola de todos os comportamentos não adequados do seu filho, como se tivessem sido as vivências escolares a destruírem-lhe o carácter.

Estes casos eram poucos mas muito contundentes. Muito

difíceis de serem geridos. Apesar desses casos, a maioria dos pais mostrou-se atento e interessado em acompanhar os seus filhos, tendo sido nossos parceiros no desenvolvimento do Projecto Curricular de Turma. Alguns tiveram mesmo uma acção essencial no despiste de alguns dos casos problemáticos da turma, sendo muito mais eficientes e eficazes que os organismos oficiais.

Os resultados do diagnóstico permitiram ter uma ideia mais concreta sobre as características da turma e dos alunos quando reunidos em pequenos grupos ou trabalhando individualmente.

Não foi difícil identificar um conjunto de potencialidades e de fragilidades que os alunos apresentavam como estudantes. Este trabalho foi feito nas dimensões do individual e do colectivo. Tendo por base os dados obtidos pelo diagnóstico, definiram-se prioridades curriculares, ou seja, identificaram-se as aprendizagens essenciais que sustentariam os processos mais complexos e exigentes que se seguiriam. Apesar de se encontrarem linhas abrangentes, esta definição foi muito personalizada, porque os alunos, à partida, não precisavam todos de seguir os mesmos caminhos, de aprender os mesmos conteúdos, de desenvolver as mesmas competências.

Definiram-se as contribuições de cada área e a calendarização das actividades. Este trabalho foi feito em duas vertentes:

- a da transversalidade, isto é, todas as áreas curriculares teriam de colaborar para um trabalho comum, como o estabelecimento de rotinas organizacionais, a negociação e o cumprimento de regras, a avaliação conjugada de comportamentos, a construção integrada do saber;
- a da especificidade, em que cada área disciplinar desenvolveria o seu projecto próprio, exploraria os conteúdos que lhe diziam respeito sem perder as metas que se tinham comprometido atingir colectivamente.

As áreas curriculares não disciplinares teriam sentido no domínio da transversalidade mas apoiando-se nas necessidades das áreas disciplinares. Assim, apesar do estudo acompanhado se responsabilizar pela experimentação de várias técnicas de estudo e de organização dos materiais escolares para que os alunos fossem capazes de aprender a aprender, fá-lo-ia suportado nos materiais e nas técnicas de trabalho associadas a cada disciplina.

O projecto curricular surgiu com um carácter abrangente. Em qualquer momento poderiam ser introduzidas as especificações e as reformulações consideradas relevantes.

Na altura pareceu-nos uma tímida tentativa de projecto. Faltavam imensas informações e decisões. Não fomos capazes de fazer melhor embora tivéssemos consultado os registos dos projectos, de outras turmas, que pareciam muito mais completos, muito mais definitivos. Uma das situações que nos preocupava era não termos sido capazes de fazer uma previsão que ultrapassasse o final do 1.º período. Claro que sabíamos o que os alunos deveriam aprender no 5.º ano de escolaridade de acordo com todas as orientações que já tínhamos consultado e com o nosso conhecimento profissional. Considerámos que não valia a pena encher o projecto com essa informação porque ela já fazia parte dos documentos oficiais, nomeadamente do Currículo Nacional e dos programas das várias disciplinas. O que não sabíamos era como é que os alunos iam aprender, que opções curriculares teriam de ser feitas, que projectos iriam desenvolver. Ainda não os conhecíamos suficientemente bem para fazer essa previsão. Claro que podíamos ter “inventado” um caminho que nos agradasse, que nos parecesse idílico, que “ficasse bem” nos registos a entregar no conselho executivo. Mas dispensámos esse trabalho por o considerarmos completamente desnecessário. Já tínhamos tanto que fazer! Decidimos, por isso, considerar que o projecto era um organizador e que as previsões teriam de se basear num conhecimento efectivo, não na ficção.

Outro problema que tivemos de resolver foi “dar” um título ao projecto. Na escola, todos os projectos curriculares de turma tinham título. Analisando a situação pareceu-nos interessante encontrar um núcleo globalizador que desse sentido ao projecto, depois considerámos que essa decisão teria de ser tomada com os alunos, também parceiros no desenvolvimento do projecto, como forma de compreenderem o sentido dos esforços de aprendizagem e para se comprometerem nesse mesmo esforço. O documento que estávamos a elaborar e a que queríamos dar o nome de “projecto curricular de turma” ainda era o esboço de um projecto profissional, isto é, de um grupo de professores que, com o seu conhecimento profissional, preparava as condições para que os seus alunos aprendessem. Nesse projecto tinham de se abrir portas para outras intervenções, outras participações, a dos próprios alunos, a dos pais, a de outros parceiros. O projecto construía-se como um “puzzle” em que cada peça contribuía para a construção do quadro final. O título não iria “infantilizar” o projecto?

A nossa intenção era que os alunos construíssem os seus projectos de aprendizagem com a nossa mediação. Esses, sim, mereciam um núcleo globalizador que sustentasse as decisões e “colassem” as acções.

Cada um desses projectos implicaria um conjunto de estudos, decisões e acções de desenvolvimento curricular da responsabilidade dos professores.

Cada um desses projectos tinha de ser integrado no projecto curricular de turma. Só o conjunto mostraria os vários passos que

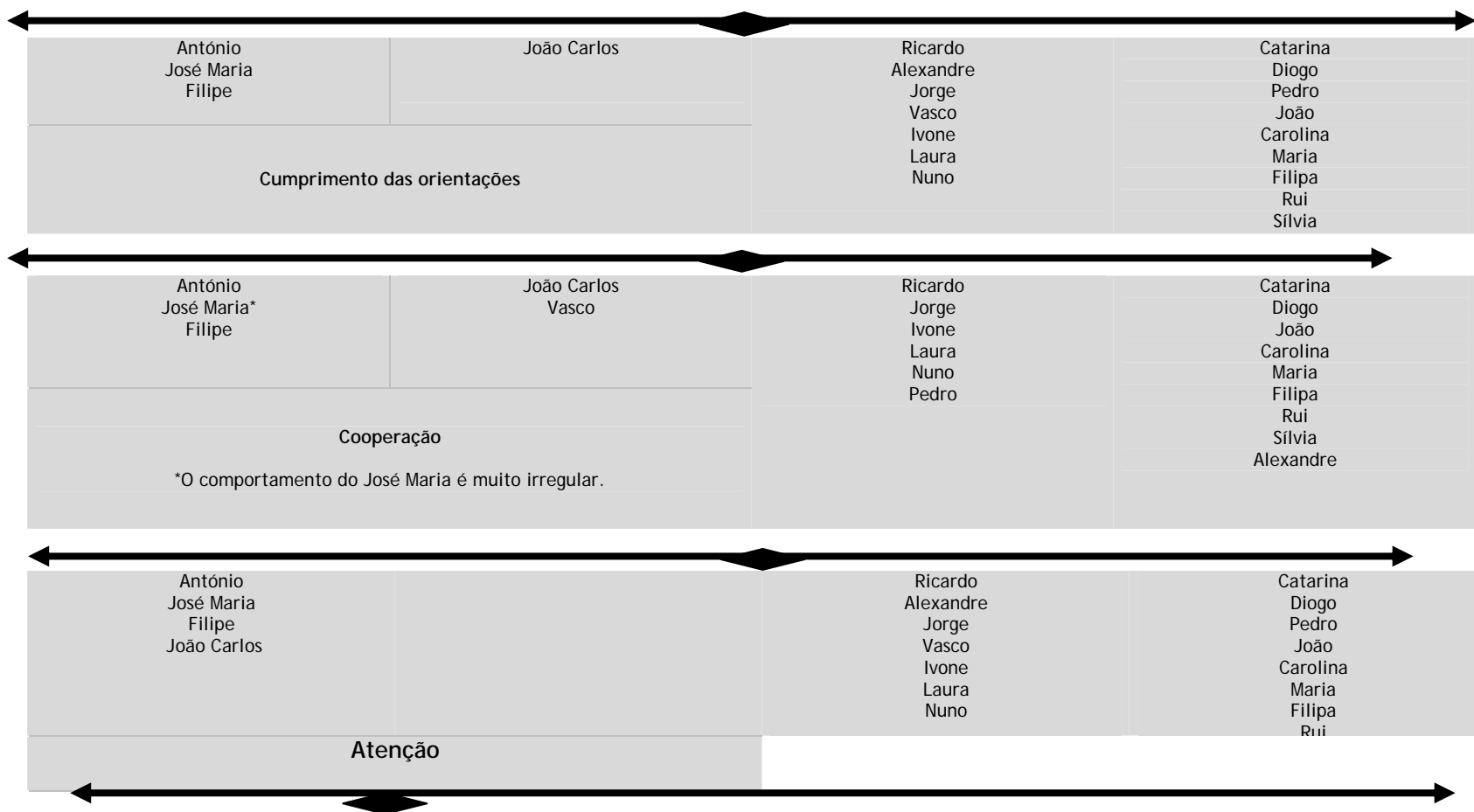
estavam a ser dados para que os alunos realizassem as aprendizagens necessárias.

O projecto “Quem somos nós?” já tinha sido o primeiro passo do projecto curricular de turma, fornecendo as informações que possibilitaram o desenho do próximo passo. Tinha-se comportado como um instrumento problematizador e organizador de informação.

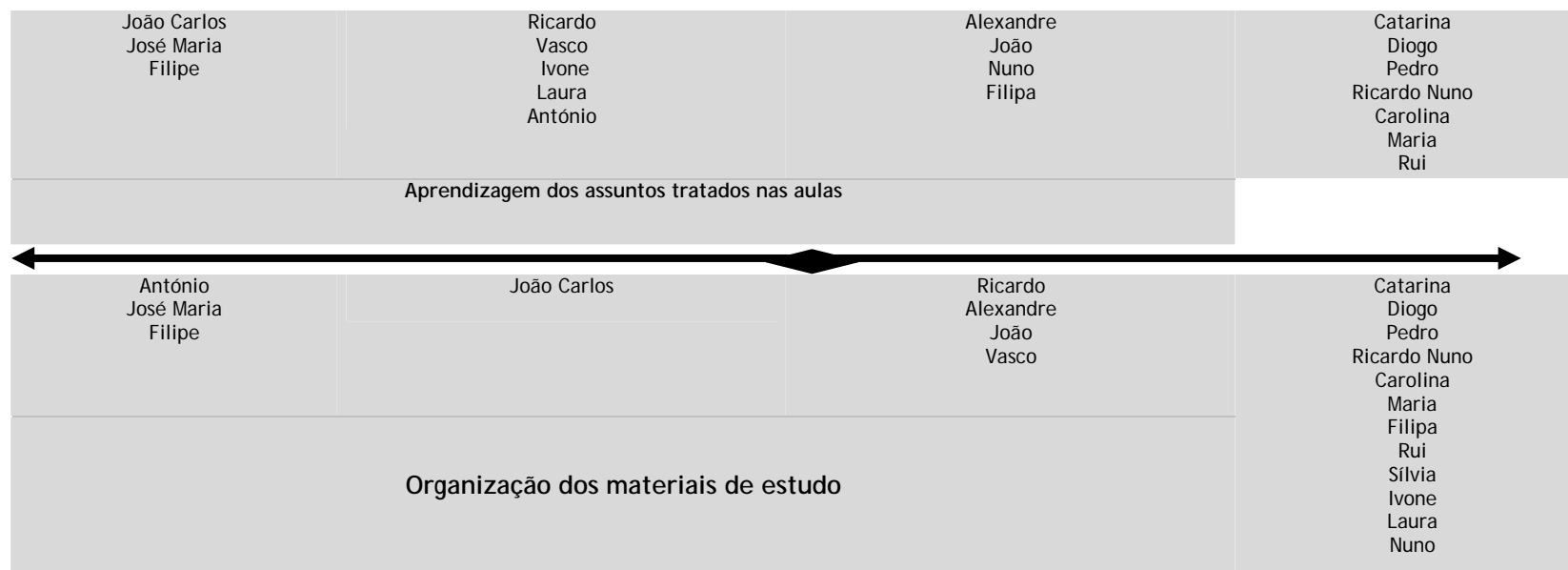
Para a análise das características dos alunos foram desenhadas folhas de registo específicas para cada momento. Nos Quadros 65 (1.^a e 2.^a partes) mostram-se alguns desses registos. Como se poderá compreender, o conselho de turma decidiu que as dimensões essenciais capazes de apoiar a aprendizagem eram o “cumprimento de orientações”, a “cooperação”, a “atenção” e a forma como os alunos conseguiam “mobilizar os conhecimentos tratados nas aulas” a que chamámos simplesmente “aprendizagem” e a “organização dos materiais de estudo”. Nestes conhecimentos incluíam-se os conceptuais, os procedimentais e os atitudinais.

Em face dos critérios de observação cada professor extraiu as suas informações do comportamento dos alunos durante as actividades de aprendizagem e participou no preenchimento dos quadros referidos. Estes, assim elaborados, representaram a opinião colectiva dos professores sobre as competências de cada aluno e a sua posição relativa na turma. Surgiu, assim, um esboço da turma (Figura 43), mostrando com alguma clareza quais os núcleos de desenvolvimento prioritário e quais os alunos que precisavam de maior apoio dos professores, dos colegas e dos pais, e de realizarem tarefas diferenciadas que facilitassem as suas aprendizagens.

Para a definição das actividades a realizar foram também tidos em conta os interesses dos alunos, recolhidos em tarefas específicas realizadas nas sessões das áreas curriculares não disciplinares.



Quadro 65 (1.ª parte) - Construção do Projecto Curricular de Turma - Definição de prioridades - Turma Y



Características individuais de realçar

| Agressivos | Perturbadores | Responsabilidade individual |
|--|-------------------------------|--|
| António José Maria Filipe João Carlos | António José Maria Luís | Catarina, Vasco, Pedro, Jorge Carolina, Maria Rui, Sílvia |

Quadro 65 (2.ª parte) - Construção do Projecto Curricular de Turma - Definição de prioridades - Turma Y

Cumprimento das orientações
 Cooperação
 Atenção
 Aprendizagem
 Organização dos materiais de estudo

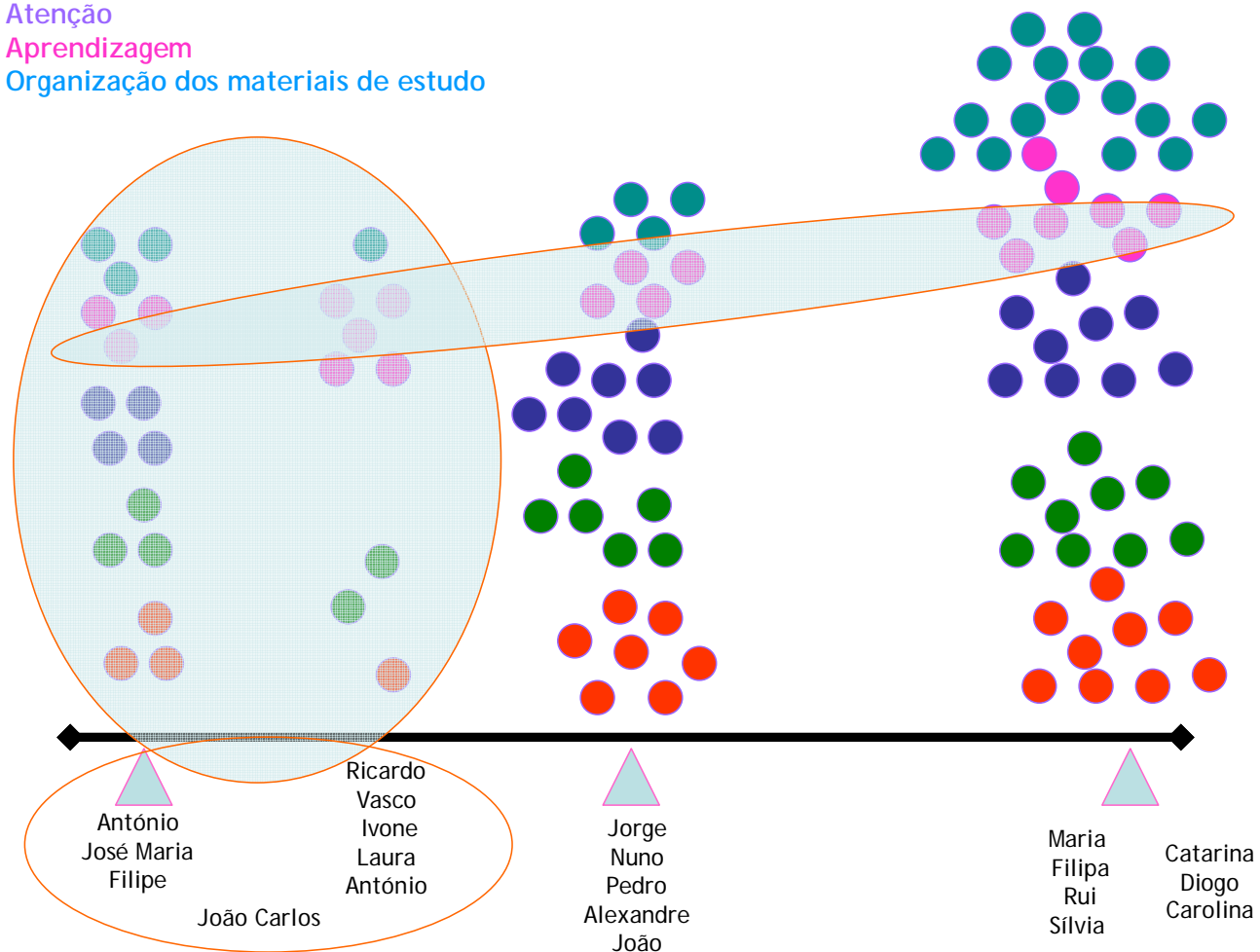


Figura 43 – Esquema definidor de prioridades curriculares

12.5 O Projecto Curricular de Turma

12.5.1 Momentos da construção

Este organizador foi feito ao longo do tempo, ajustando as suas configurações ao conhecimento dos professores. O trabalho elaborado pelo conselho de turma foi muito mais profundo e complexo do que os registos que o acompanharam. Foram considerados seis momentos cruciais na construção do projecto:

- A definição de princípios foi o primeiro momento e esse aconteceu antes de se conhecerem os alunos da turma mas tendo presente as orientações curriculares nacionais e as linhas do projecto educativo. Essas decisões foram tomadas por um corpo profissional ao questionar o porquê da sua acção e as condições que a estruturavam como grupo no interior de uma escola ou de um agrupamento de escolas. Apesar de não se conhecerem os alunos conheciam-se as problemáticas que preocupavam a escola e que a tinham induzido a experimentar a Gestão Flexível do Currículo. Depois de conhecidas as características dos alunos, considerou-se que os princípios seleccionados se adequavam a um processo de ensino que respondia às necessidades¹²⁷ de aprendizagem.

- O diagnóstico foi o segundo momento e correspondeu à questão “Quem somos?”. Procurou compreender as características do saber, da experiência e da inteligência de cada um dos alunos. Com o tempo percebemos que também interessava saber quem eram os professores e quem eram os pais dos alunos porque os papéis que iam ser assumidos tinham de estar de acordo com as habilidades de cada um. Essa foi uma das muitas aprendizagens que realizámos enquanto professores, procurando a construção de uma inteligência colectiva adequada à construção de um projecto curricular.

Identificar o que sabem os alunos, que experiências já tiveram na sua vida dentro e fora da escola, não é compatível com a mera consulta dos documentos que compõem o processo individual do aluno. É preciso acompa-

¹²⁷ Quando nos referíamos às necessidades dos alunos estávamos a ter em conta quer as dificuldades que apresentavam nos processos de aprendizagem quer a facilidade com que resolviam as várias propostas de trabalho, exigindo desafios mais complexos que os atribuídos aos restantes colegas. As necessidades também tinham em conta todas as dimensões do processo de aprendizagem que eram definidas pelo conjunto de competências do currículo nacional.

nhá-los nas acções em que escrevem, lêem, pintam, jogam, correm, recorrem, medem, calculam, consultam, criticam, prevêem e sonham. É preciso observá-los na forma como se relacionam com os colegas e com os adultos, como utilizam os instrumentos de aprendizagem.

No caso dos 2.º e 3.º ciclos, essa observação não pode ser só da responsabilidade do director de turma mas tem de resultar de um plano do conselho de turma para que se dividam as tarefas de recolha de dados e se partilhem as opiniões. Até porque cada professor procurará os aspectos específicos que mais interessam às áreas disciplinares por que é responsável.

Atendendo a que o desenho curricular português permite o desenvolvimento das várias dimensões que compõem a inteligência de cada aluno, o professor de cada área será o especialista que poderá encontrar as estratégias para identificar os níveis de desenvolvimento de cada uma dessas inteligências. No entanto, no ensino básico, o desenvolvimento de cada inteligência tem de contribuir para a construção de uma inteligência combinada, integrada e, por isso, é preciso que todos os professores colaborem na definição de campos de transversalidade para projectarem o desenvolvimento de cada aluno e a sua contribuição nesse desenvolvimento.

Aqui, como em todos os outros momentos em que se reúnem os vários elementos para o encontro de uma resposta global, manifesta-se a inteligência colectiva. Cada área contribui para o desenvolvimento de, pelo menos, uma das inteligências da criança ou do jovem e simultaneamente para o desenvolvimento da sua inteligência combinada ou integrada. Esta preocupação com a *construção do global a partir dos particulares* é uma preocupação inerente ao novo currículo e intrinsecamente ligada ao papel do projecto curricular de turma.

É neste processo que as várias dimensões da inteligência da escola fazem sentido, como qualidades dos professores e dos seus parceiros, enquanto grupo de trabalho, que lhes permite serem capazes de apoiar as decisões e as acções de ensinar e de aprender.

Compreende-se que este trabalho de diagnóstico não pode ser feito de um dia para o outro, tem de se alongar no tempo o suficiente para que as observações se constituam, o mais possível, como informações consistentes e

possam ser partilhadas.

Foi isso que aconteceu neste conselho de turma. Além do director de turma ter procurado e divulgado junto de cada professor as informações contidas nos vários documentos escritos que estavam guardados na escola, todos os professores se comprometeram em participar no diagnóstico, preparando-se o mais possível para o momento seguinte.

- Depois deste trabalho de diagnóstico inicial os professores passaram para a próxima fase, ou seja, para a identificação das prioridades, resultando da relação inteligente entre todos os dados recolhidos sobre os alunos e as orientações do currículo nacional e da escola. Definir prioridades é tomar decisões sobre o que é essencial que os alunos aprendam em primeiro lugar.

No nosso caso as prioridades foram definidas em dois níveis: as que diziam respeito a toda a turma e as que se referiam a alunos em particular. No caso da turma considerou-se que era essencial que aprendessem a “trabalhar em conjunto”, que os grupos ganhassem “autonomia” e “sentido de responsabilidade” para serem capazes de desenvolver as actividades de aprendizagem que correspondiam ao seu nível de ensino. Também se considerou prioritário que os estudantes fossem capazes de “organizar o seu material escolar”, de “utilizar métodos de estudo compatíveis com as suas necessidades” e em “aceder, seleccionar e usar fontes de informação” que sustentassem as actividades de pesquisa.

Apesar de muitos alunos já terem adquirido, durante o 1.º ciclo, as competências que lhes permitiam estudar e desenvolver as várias tarefas escolares, a mudança de nível de ensino exigia uma reconfiguração do aprendido. As rotinas mais ou menos seguras realizadas entre os alunos e um só professor titular eram mais simples do que a realidade do 2.º ciclo em que uma dezena de professores adoptava regras próprias e exigia procedimentos específicos. Existiam, também, alunos que, apesar de terem experimentado quatro ou mais anos de escolaridade, ainda não eram capazes de se moverem com segurança nos papéis que tinham de assumir como aprendentes. Enfim, a partir da avaliação inicial, compreendemos que cada um dos alunos iria reagir de forma diferente às propostas de trabalho e que a uniformidade e a repetição não poderiam ser a nossa base de trabalho.

Para além destes aspectos relacionados com o desenvolvimento de competências transversais também se tomaram decisões quanto às aprendizagens essenciais: a leitura e a escrita como suporte da comunicação, a resolução de problemas matemáticos, com especial cuidado na identificação, selecção e operação de dados, o conhecimento de si, como ser vivo actuante na ecosfera. Estas aprendizagens, conseguidas através do trabalho em áreas disciplinares e aprofundadas nas áreas curriculares não disciplinares poderiam contribuir para o desenvolvimento das restantes competências do currículo.

As decisões curriculares tomadas no âmbito de alunos específicos estiveram relacionadas com o encontro de um sentido para o trabalho escolar e para o cumprimento de regras sociais enquanto elementos de um grupo e, em simultâneo, para a aprendizagem de conteúdos relativos ao ciclo de escolaridade anterior e ainda não conseguidos. Estas aprendizagens referiam-se particularmente à área da língua portuguesa e da matemática e as dificuldades encontravam-se não só na mobilização de conteúdos mas também na gestão de estratégias cognitivas e metacognitivas.

- Definidas as prioridades tornou-se necessário estabelecer o “como conseguir” que as situações antes definidas deixassem de ser consideradas prioritárias e pudessem ser escolhidas outras, mais próximas das metas projectadas. Nesta fase foi necessário construir redes de coerência entre as competências gerais e as competências específicas, entre as áreas curriculares, os conteúdos, as estratégias de ensino, as experiências de aprendizagem, os recursos e as formas de avaliar os processos e os resultados.

Foi nesta fase que foram construídos os projectos de trabalho da turma. À medida que o tempo foi passando e os alunos foram crescendo em idade e em competência foi aumentando a sua responsabilidade nessa construção.

Todas as fases anteriores à construção dos projectos de trabalho foram seguidas e resolvidas essencialmente pelos professores. Mais tarde, os alunos e alguns encarregados de educação também participaram na identificação das situações mais sensíveis e na definição de formas de as resolver mas os principais responsáveis continuaram a ser os professores como especialistas do ensino.

Definidas as prioridades nós passámos a envolver e a comprometer os alunos nas decisões, partindo de situações problemáticas que lhes interessavam. À medida que o tempo foi passando mais os alunos se envolveram quer na definição das problemáticas quer na sua solução e avaliação. Podemos dizer que no primeiro projecto os alunos só foram consultados depois das decisões terem sido tomadas pelos professores e que no último projecto aconteceu exactamente o contrário.

Apesar da progressiva responsabilidade e poder de decisão dados aos alunos, os professores foram sempre os protagonistas da gestão do currículo porque eles tinham o conhecimento do especialista, isto é, eles sabiam quais as orientações curriculares que tinham de ter em conta e quais as metas globais que havia a cumprir. A negociação com os estudantes permitiu ajustar os movimentos, dando-lhes sentido no campo do projectado. Os professores mediarão os processos, algumas vezes de maneira explícita, determinada, outras vezes mantendo-se em posições pouco perceptíveis, desafiando e

observando as respostas no trabalho dos grupos ou no trabalho dos alunos separadamente.

A responsabilidade dos professores concentrou-se na identificação das competências a desenvolver pelos alunos e na contribuição de cada disciplina através das suas competências específicas e dos conteúdos na construção das respostas globais. Cada um dos projectos envolveu actividades de grupo e actividades individuais, actividades disciplinares, multidisciplinares e interdisciplinares. As áreas curriculares não disciplinares sustentaram todas as actividades, ou funcionando como o campo da interdisciplinaridade, ou apoiando os grupos e os seus elementos no ultrapassar das dificuldades.

Os professores eram ainda os principais interlocutores avaliativos, mediando os processos realizados pelos alunos, nomeadamente a própria avaliação, e comparando os resultados com o esperado e o possível em face das condições do contexto. No entanto, a pouco e pouco, os alunos foram conquistando o seu espaço.

A segunda parte do projecto “Quem sou eu?”, que é apresentada mais à frente, é representativa das tarefas que cabia a cada professor e a cada aluno resolver.

Nesta fase encontram-se manifestações da inteligência académica, quer na identificação das aprendizagens específicas de cada disciplina quer na relação entre todas as áreas para a construção de um conhecimento colectivo a que os alunos tinham de ter acesso. A identificação dos componentes do currículo e da responsabilidade de cada área e de cada professor na construção do conhecimento por cada estudante é prova da validade académica do projecto em termos culturais.

Encontram-se, também, manifestações da inteligência pedagógica na selecção de metodologias, técnicas, estratégias, materiais curriculares e formas de avaliação adequadas a cada assunto e a cada estudante. A inteligência pedagógica observa-se no papel seleccionado para o professor e para o aluno.

Na duplicidade que se arquitecta entre as aprendizagens identificadas como necessárias e as acções e materiais escolhidos para as apoiar surgem, ainda, manifestações da inteligência cultural já que esse processo de selecção tem de ter em conta as ideologias, as crenças, os valores e os hábitos dos alunos envolvidos não só para facilitar os processos de compreensão e interiorização do conhecimento mas também para enriquecer os processos.

- Outra fase da construção do projecto foi a concretização das decisões, desenvolvendo o currículo de acordo com as condições exigidas pelo

conselho de turma e tornadas possíveis pela escola. Esta fase é o centro do projecto porque corresponde à acção propriamente dita e à realização das aprendizagens.

Uma das dificuldades que senti no desenvolvimento dos vários projectos foi a construção de coerência entre o planeado e o realizado. O trabalho de planificação era, na maior parte dos casos, um trabalho criativo, pleno de ideias, de sugestão de estratégias inovadoras. Algumas dessas ideias implicavam esforços e recursos difíceis de conseguir mas o entusiasmo dos professores parecia ultrapassar todas as barreiras.

Talvez por isso as realizações ficavam muito aquém do planeado e nem sempre senti que as pessoas se apoiavam nas decisões colectivas para organizar o ensino e a aprendizagem. Parecia que vivíamos em dois mundos: o da planificação em que o sonho era possível, e o da realização que se estruturava em estratégias mais pobres, menos apaixonantes.

A aproximação entre o planeado e o realizado foi-se fazendo ao longo do tempo, pelo empobrecimento do planeado, é verdade, mas, em contrapartida, pelo enriquecimento do realizado. Foi difícil gerir a decepção no início desta experiência porque as pessoas, o tempo e os outros recursos pareciam não responder ao planeado. A avaliação e o reajustamento dos processos permitiram encontrar uma gestão mais adequada e por isso mais exequível. A inteligência contextual foi-se desenvolvendo e mostrando-se ao longo do tempo.

A inteligência estratégica, já antes presente na escolha de prioridades educativas e dos papéis e responsabilidades de cada um dos intervenientes nos processos de ensinar e de aprender, é aqui especialmente visível ao permitir a relação entre o planeado, a acção e a reformulação sistemática de um e de outro consoante os resultados parciais que se vão obtendo. A inteligência estratégica está dependente da flexibilidade observada no currículo.

Outro momento do projecto corresponde à avaliação que, apesar de estar presente em todas as fases, permitindo a regulação passo a passo, leva, em última instância, à avaliação do projecto concretizado.

Nesta fase, os professores, os alunos e os outros intervenientes realizam, sistematicamente, a reflexão sobre o que devia acontecer e o acontecido, identificando o que influenciou para o “bem” e para o “mal” a realização das aprendizagens, compreendendo o que fazer para evitar o “mal” e para promover o “bem”, clarificando o percurso através da manifestação da inteligência reflexiva.

É de notar, ainda, que as outras dimensões da inteligência da escola

estão presentes em cada fase, sendo difícil separá-las, identificá-las separadamente num texto com estas características.

A inteligência emocional poderá manifestar-se nas escolhas pedagógicas que perspectivam a emoção como sendo facilitadora da aprendizagem, na centralidade dos interesses dos alunos e no recurso às suas habilidades. É de ter em conta que também os interesses e as destrezas pessoais dos professores foram mobilizados para o desenvolvimento das actividades e, em casos mais pontuais, também se envolveram os encarregados de educação.

A inteligência espiritual estará patente quer nos conteúdos, quer nas metodologias que valorizem o pensamento do aluno na procura do sentido para as acções e do significado que terá o seu papel na sua vida e na dos outros, explorando a discussão dos valores e da sua relação com as acções do homem.

Em todas as decisões, em todas as acções, em qualquer juízo de valor cometido por cada professor, ou pelo grupo de professores, devem poder encontrar-se os princípios educativos decididos inicialmente e que constam do projecto da escola e do projecto da turma e onde se integram, harmoniosamente, princípios pessoais e sociais. Assim se manifesta a inteligência ética, resultando num compromisso pessoal e colectivo pela conquista do sucesso de cada aluno e pela valorização da escola.

Como se compreende, as fases de construção do projecto não aconteceram linearmente. Antes geriram um quadro de influências que levaram a sequências dependentes do andamento dos processos e dos resultados intermédios conseguidos.

A relação entre as fases de diagnóstico, da definição de prioridades, do desenho de estratégias, do desenvolvimento dessas acções e da avaliação, podem formar um círculo onde se sentem, também, relações de interdependência transversais.

Contrariamente às rotinas anteriores à Gestão Flexível do Currículo em que a linearidade era o movimento comum, em que todas as acções estavam cuidadosamente planeadas e aconteciam na grande maioria dos casos, agora, a complexidade era permanente e exigia um edifício multidimensional de respostas.

A Figura 44, na página seguinte, mostra as fases que se seguem à definição de princípios:

- A fase representando o diagnóstico surge aqui como resposta à questão “Quem são os intervenientes?”.
- A fase da identificação das prioridades resulta das respostas à pergunta “Que aprendizagens pretende promover?”, ou seja, corresponde à definição da missão e do sentido do projecto.
- Depois de se compreender o que se pretende modificar ou ganhar com o desenvolvimento desse projecto é necessário saber como fazê-lo. Essa fase está representada na resposta à questão “Como o conseguir?” e refere-se a todas as situações de planeamento e execução das estratégias de ensino e das experiências de aprendizagem.
- Por fim, a última estação deste ciclo mostra a preocupação com a validade do que foi feito, com a identificação da qualidade do que foi conseguido comparando com o que deveria ter sido. Esse trabalho avaliativo baseou-se em múltiplos dados obtidos durante os vários movimentos que constituíram o projecto. Assim preferiu-se a questão “Como regular¹²⁸ o projecto?” para dar um sentido de sistematicidade, de regularidade e de influência, percebendo-se assim que não se trata de uma fase isolada mas de um movimento que acompanha as outras fases, recorre a elas como fonte de informação e de padrão e, ao mesmo tempo, modifica-as, reformula-as, buscando o ideal do projectado mas nunca o alcançando. Todo esse trabalho resulta num conjunto de dados que interessam à avaliação.

¹²⁸ Barroso (2005) discutindo o conceito de “regulação” diz: “De um modo geral, a regulação é vista como uma função essencial para a manutenção do equilíbrio de qualquer sistema (físico ou social) e está associada aos processos de retroacção (positiva ou negativa). É ela que permite ao sistema, através dos seus órgãos reguladores, identificar as perturbações, analisar e tratar as informações relativas a um estado de desequilíbrio e transmitir um conjunto de ordens coerentes a um ou vários dos seus órgãos executores.” (p. 728). Barroso apresenta ainda a definição dada por Diebolt (2001), como: “o conjunto de mecanismos que asseguram o desenvolvimento dum determinado sistema, através de um processo complexo de reprodução e transformação. Neste sentido, a regulação postula que a transformação de um sistema é a condição indispensável à manutenção da sua existência e coerência” (p. 729). É este o sentido dado ao conceito de “regulação” ao longo deste trabalho.

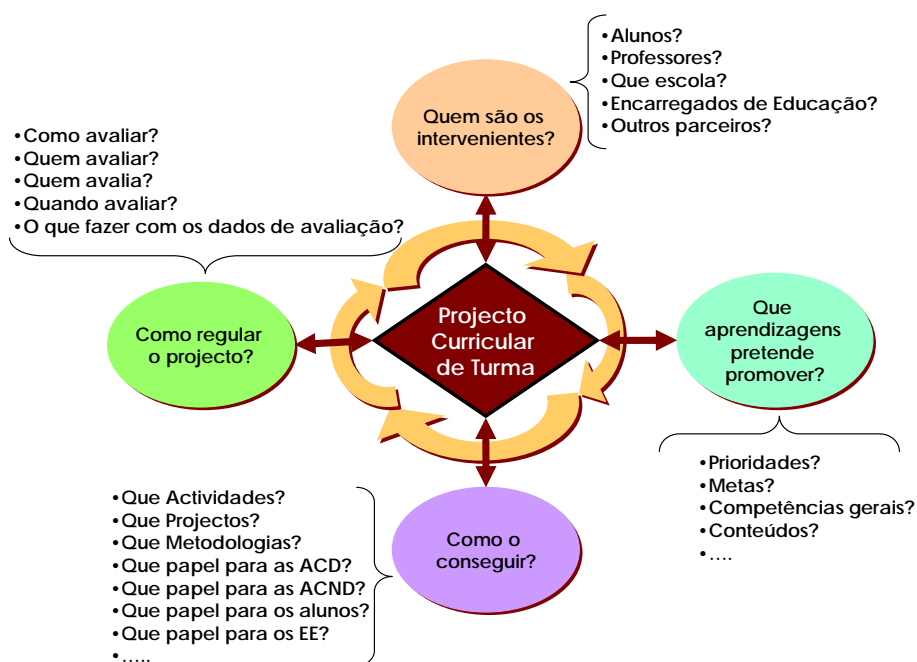


Figura 44 - Fases de construção de um projecto curricular

Cada fase do projecto é um movimento de aprendizagem para os professores envolvidos porque lhes permite reformular e ajustar, isto é, possibilita-lhes a mudança dos processos em defesa da melhoria dos resultados. É de não esquecer que a aprendizagem de processos pode ser um dos resultados previstos.

A análise de que cada uma das fases atrás descritas permite compreender que os seus limites não são rígidos, que se entrelaçam e se justapõem e que em cada um desses espaços multifuncionais encontram-se manifestações de todas as dimensões da inteligência colectiva. Esta inteligência, como já foi referido, constrói-se da colaboração entre os participantes. O que quero dizer é que as fases da construção do projecto curricular não têm sentido separadas do todo nem realizadas por uma única pessoa.

O conselho de turma tem de agir com a consciência de um grupo comprometido com a organização dos processos de aprendizagem de cada um dos alunos da turma. Esse compromisso é assumido por cada indivíduo na medida em que faz parte de uma equipa e não porque pode agir isolado. Aqui, a inteligência escolar manifesta-se na relação directa com a aprendizagem dos professores enquanto mediadores dos processos e com a aprendizagem dos alu-

nos, os protagonistas e os desígnios do desenvolvimento curricular. De cada vez que os professores aprendem, validam ou reformulam os métodos, as estratégias, os recursos, enfim, os processos utilizados, convivendo com a mudança e aproximando-se do ideal, isto é, aproximando-se da criação das condições capazes, efectivamente, de apoiarem o sucesso dos alunos.

No caso aqui descrito, a primeira e a segunda fase resultaram de um conjunto de pesquisas e de decisões desenvolvidas, em parceria, pelos professores do conselho de turma. A primeira parte do projecto “Quem somos nós?” serviu essencialmente para a recolha de dados, clarificando o papel dos alunos e dos professores. Depois, desenharam-se outros projectos que pretendiam responder à questão “Como o conseguir?” mas que necessitavam constantemente de se apoiarem nas fases anteriores e na fase seguinte, especificando as decisões, contextualizando-as de acordo com os problemas.

No projecto curricular de turma definiam-se dois níveis que se ligavam intrinsecamente:

- *O nível do projecto profissional, correspondente às respostas encontradas pelos professores, especialistas em ensino e mediadores de currículo, para que os alunos cumprissem um percurso escolar de acordo com as orientações nacionais e escolares e*
- *o nível do projecto dos alunos que os professores acompanhavam e que tinha em conta de forma implícita ou explícita o nível do projecto profissional.*

A cada momento era necessário compreender um e outro e continuar a manter as linhas de coerência e de harmonia.

Várias vezes fomos criticados por, através dos projectos, os alunos “aprenderem o que queriam” e não “o que deviam”. Esta era uma crítica injusta porque a grande dificuldade, aquela porque lutávamos o mais possível, era a aproximação harmoniosa e compreensiva dos desejos dos alunos e das orientações curriculares. Quando nos tentávamos defender era notório que alguns não acreditavam que fosse possível que os alunos aprendessem simultaneamente “o que queriam e o que deviam” e que essa era a razão da construção do projecto curricular de turma.

12.5.2 O projecto “Uma história de Natal”

Este trabalho é a segunda parte do projecto “Quem sou eu?” e é a primeira resposta às prioridades definidas pela avaliação diagnóstica.

O tema surge como resposta ao desafio criado pela escola para a participação na Festa de Natal. Naquele momento os professores sentiam-se muito desanimados com a forma como alguns alunos ainda se mostravam desintegrados da turma e das suas realizações e as aprendizagens que evidenciavam ainda eram claramente insuficientes. Além disso, produziam efeitos muito nega-

tivos no ambiente de trabalho, distraíndo os colegas, desvalorizando os trabalhos a que eles se dedicavam, pondo em causa, a cada passo, o papel do professor. O desânimo era muito porque existiam bastantes alunos que tinham um comportamento ambíguo, não se podendo prever como iriam correr as várias tarefas em que se envolviam. Enquanto esses alunos não tivessem sido conquistados para o trabalho da escola, enquanto eles não encontrassem um significado para a sua participação nas actividades de aprendizagem, não existiam condições para o desenvolvimento do projecto.

Pensou-se que a participação numa festa tão emocional como o Natal poderia constituir-se como o acontecimento-*chave* para a mudança do descontentamento.

Quando se questionaram os alunos, eles mostraram-se entusiasmados com a ideia da festa e aceitaram o compromisso da participação. No entanto, não tinham nenhuma ideia de como o fazer. Fizeram propostas de danças, canções e poesia, mas não sabiam o que dançar ou o que cantar e as poesias propostas já tinham sido experimentadas noutras ocasiões.

Os professores reuniram-se e discutiram a situação. Primeiro identificaram os efeitos que pretendiam que a acção despoletasse: o envolvimento de todos os alunos, a construção de um sentimento de compromisso na realização das tarefas, a experimentação de uma actividade que levasse os alunos a planearem, a identificarem potencialidades e dificuldades, a regularem as acções, a produzirem materiais que fossem, depois, divulgados para um grande público e dos quais eles se orgulhassem e, ainda, a construção de conhecimento multidisciplinar e a sua mobilização em situações novas e concretas. O assunto central deveria manter-se no conhecimento de cada um, do que era capaz como pessoa e do conhecimento da história do seu país e da história de si. Mas também o conhecimento da escola e do uso do que se podia fazer com o que se aprendia na escola.

Pensámos que a actividade integradora poderia ser a construção de uma peça de teatro e o primeiro passo foi procurar um texto de um autor português mas a dificuldade de encontrar papéis para todos os alunos, condição colocada como essencial, fez-nos desistir. Pensámos então criar um texto original e envolver os alunos nessa criação.

Foi assim que imaginámos uma história passada no mesmo

espaço, a rua onde se situava a escola, mas em dois momentos distintos: no primeiro ano da nossa era e depois em tempo real. O que propusemos aos alunos foi a recriação das respostas a duas questões:

- Como era a rua da escola no tempo em que Jesus nasceu?*
- Como seria a história do nascimento de Jesus se acontecesse hoje?*

Foi assim que, passo a passo, se construiu “Uma história de Natal”. (cf. Candeias, 2004)

A primeira parte da peça recreava a vida numa aldeia no tempo em que nasceu Jesus. A segunda recriava o nascimento de uma criança numa paragem de autocarro.

Durante um mês os alunos trabalharam afincadamente na criação do texto, dos adereços e cenários. Construíram convites e programas e a maqueta musical da peça.

Cada área curricular responsabilizou-se por um aspecto do projecto:

- A área da Língua Portuguesa, em parceria, com o estudo acompanhado tratou da criação do texto;*

- A área da História e Geografia de Portugal ficou responsável pelas aprendizagens que permitiram aos alunos caracterizar a vida das pessoas da Península Ibérica no primeiro ano da era cristã e compreender os movimentos históricos que aí se viveram;*

- Na área das Ciências da Natureza os alunos estudaram a reprodução dos animais, nomeadamente a reprodução humana, e construíram esquemas de cada uma das faces do desenvolvimento de um bebe antes do nascimento e durante o parto, para serem projectados num determinado momento da peça.*

- A área da Matemática ficou responsável por apoiar os alunos na elaboração de esboços, criando condições para que eles aprendessem técnicas de cálculo e de interpretação do espaço e as utilizassem na transformação desses esboços em adereços e cenários.*

- Na disciplina de Educação Musical os alunos escolheram e construíram a banda sonora da peça e aprenderam a movimentarem-se no palco respeitando os ritmos de cada acção. Aprenderam, ainda, a interpretar uma melodia percutindo objectos que se encontrariam numa aldeia do tempo do nascimento de Jesus e uma canção de Natal para interpretarem no final da representação.*

- Os cenários e adereços foram construídos com os recursos e conhecimentos da Educação Visual e Tecnológica e com a colaboração da Matemática.*

- Os conhecimentos inerentes à Educação Física foram utilizados para a aprendizagem do “estar em palco”, nomeadamente na prática de exercícios de concentração e de relaxamento.*

- A área de projecto foi o espaço para a planificação de toda a acção, para a integração dos vários conhecimentos e para a avaliação do que ia acontecendo e da prestação de cada elemento.*

- A formação cívica serviu para a preparação da divulgação do evento e para a gestão dos vários conflitos que foram surgindo.*

- Na disciplina de Educação Moral e Religião Católica discutiram o significado do Natal e identificaram a mensagem que deveria sobressair da actuação da turma o que foi também aproveitado para a participação no concurso dos postais de Natal. Novamente*

aqui se vê a relação entre áreas disciplinares na mediação da acção dos alunos.

Num primeiro momento os alunos acederam à informação e trabalharam essa informação até que a estrutura da peça ficou pronta para ser ensaiada. Nessa altura formaram-se grupos de trabalho e o horário escolar deixou de ser organizado por áreas curriculares para se organizar por tarefas. É de não esquecer que trabalhávamos com duas turmas mas que o fazíamos como se fosse uma única¹²⁹. Os grupos tinham alunos das duas turmas e a selecção da sala onde iriam trabalhar tinha a ver com a tarefa. O mesmo se passava com os professores. Eu, por exemplo, estava no local onde se encontravam os grupos responsáveis pela apresentação das várias fases do desenvolvimento humano e pela planificação de adereços e cenários.

Como se pode perceber, a área de projecto ocupou todo o espaço e as várias áreas curriculares ocuparam as actividades porque eram mais responsáveis mas inseridas no plano geral. Neste projecto a disciplina de Inglês foi a que teve mais dificuldades na articulação com as restantes. Os alunos estavam a ter os primeiros contactos formais com a Língua Inglesa e, por isso, o professor optou por explorar o vocabulário associado ao Natal e apoiar a compreensão de alguns títulos dos temas musicais escolhidos para a banda musical, com a utilização do dicionário e de técnicas simples de tradução. Por isso, manteve-se mais independente do projecto.

Esta situação repetiu-se em todos os projectos com outras áreas que justificavam o seu afastamento, ou porque a articulação iria surgir muito forçada e, por isso, não harmoniosa, ou porque o professor considerava que os alunos precisavam de realizar algumas aprendizagens essenciais, naquele momento, que não se coadunavam como projecto que estava a ser desenvolvido. Isto significa que a contribuição das áreas curriculares não foi igual para todos. Uma ou duas áreas ocupavam o centro do projecto, variando de projecto para projecto e, depois, as outras áreas contribuía de acordo com a sua disponibilidade e interesse.

Quando apresentámos o projecto aos pais alguns mostraram-se muito interessados em colaborar, oferecendo-se para executarem os trabalhos de costura mais difíceis e a aquisição de tecidos e outros adereços. Alguns quiseram entrar na peça, tendo também um papel. E assim foi.

Na semana anterior à apresentação a equipa de trabalho era constituída por alunos, alguns pais e os professores das duas turmas.

O esforço foi enorme, quer para os alunos, quer para os professores. Todos os alunos tinham de representar dois papéis, com mudança de adereços.

A peça durou trinta minutos.

A concentração necessária para que tudo se encaixasse correctamente foi enorme. Até ao último momento nós pensamos que não iria correr bem porque o último ensaio foi um verdadeiro desastre.

¹²⁹ Os alunos não estavam todos no mesmo espaço porque não existiam salas que o possibilitasse, isto é, o tamanho de cada sala não permitia o trabalho de meia centena de alunos apoiados por dois ou mais professores.

Mas tudo correu tal como tínhamos imaginado.

Para a planificação do que os alunos deviam aprender e do que tinham de ensinar, os professores apoiaram-se em vários organizadores, alguns específicos, outros que partilharam com os alunos. Na Figura 45 está representada a folha de registo onde os professores previam quais as competências específicas que seriam adquiridas ou desenvolvidas através das actividades realizadas pelos alunos. Este registo era complementado com o que se encontra na Figura 46 em que é feita a relação entre as actividades e o desenvolvimento das competências gerais. Este organizador foi criado durante a versão “experimental” do currículo nacional em que eram apresentadas dimensões da transversalidade¹³⁰.

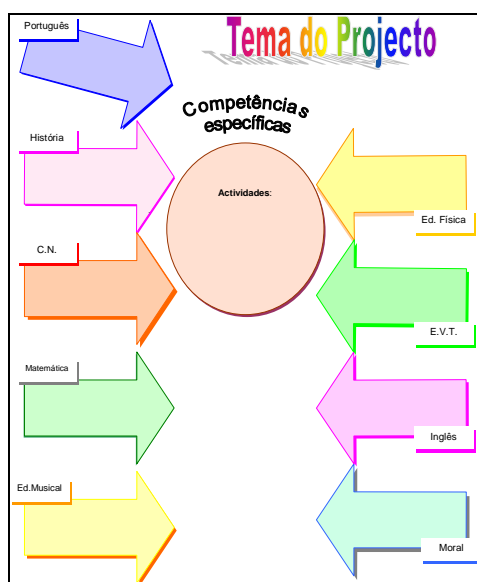


Figura 45 - Organizador utilizado pelos professores - selecção de competências específicas

Este último organizador só foi utilizado durante algum tempo e serviu

¹³⁰ Estas dimensões da transversalidade surgiram como “competências transversais”. Nessa versão “experimental” o currículo apresentava as competências gerais, as competências transversais e as competências específicas e o professor tinha de gerir as três dimensões associando-as com os conteúdos programáticos. Quando foi publicado o *Curriculo Nacional* as competências gerais foram apresentadas como tendo uma natureza transversal e uma leitura específica em cada área curricular disciplinar. Desapareceu assim a interpretação anterior (do que era uma competência transversal) mas manteve-se o domínio. Os professores que já tinham começado a tentar operacionalizar as primeiras orientações transportaram o seu conhecimento para a versão que se seguiu. As competências transversais, ou as dimensões em que se manifestava a transversalidade das competências, continuou a ser utilizada como um eixo facilitador da orientação do pensamento na organização curricular.

para que os professores compreendessem a relação entre as actividades e o desenvolvimento de competências, fazendo a relação entre o que acontecia em cada área e de como se construía uma acção colectiva intencional quando várias áreas agiam em conformidade. Serviu ainda para identificar quais as actividades, as tarefas e as estratégias que melhor se adequavam a cada competência. As concepções de *competência geral* e de *competência específica* tornaram-se mais claras com o preenchimento destas fichas de registo. Também se esclareceu melhor a contribuição que cada área curricular podia dar para um currículo estruturado no desenvolvimento de competências. Um outro organizador é o que se apresenta na Figura 46. Este registo permitia, primeiro, construir o projecto em termos das questões que iam ser respondidas em cada área curricular como contribuição para uma questão globalizada, um tema ou um problema abrangente. Neste registo surgiam os vários conteúdos que tinham de se converter em aprendizagens, em saberes próprios capazes de apoiar a realização das actividades mais abrangentes.

Na Figura 47 está esquematizado o projecto “uma história de Natal” e as contribuições de cada área. Como se pode observar, a actividade integradora é a realização de uma peça de teatro para ser apresentada na festa da escola e, simultaneamente, participar num concurso de postais de Natal. Cada disciplina contribuiu com conhecimentos próprios, conceitos que foram explorados, procedimentos que foram experimentados e atitudes que se justificaram. A criação da peça, a construção dos adereços e dos cenários e a sua representação, assim como a criação de postais de Natal, levaram a que cada aluno e cada grupo de alunos se mostrasse capaz de utilizar estrategicamente os conhecimentos adquiridos. Este organizador permitiu seguir o planeado e o conseguido, e avaliar não apenas as aprendizagens realizadas e a qualidade da sua utilização, isto é, o saber realmente adquirido, mas também a adequabilidade das estratégias de ensino e de aprendizagem.

Mais tarde, este organizador foi entregue aos alunos para que eles se tornassem os interlocutores entre o que pretendiam saber e cada uma das áreas curriculares, negociando com os professores as actividades integradoras. É de notar que os registos finais referem-se não ao que foi projectado mas ao que foi realmente conseguido, sendo resultante já dos processos de avaliação.

A opção por um organizador tão esquemático e colorido foi intencional, já que a ideia era que os alunos o pudessem utilizar nos seus projectos, afixando-o na sala de aula e mantendo uma observação sistemática do que estava planeado e do que ia sendo feito, introduzindo as alterações tornadas necessárias.

Estudo Acompanhado - Natal



Formação Cívica - Natal



Figura 46 - Organização das actividades em função do desenvolvimento das competências gerais e dos domínios da transversalidade nas áreas do estudo acompanhado e da formação cívica.



Figura 47 - Projecto "Uma história de Natal" - contribuições das áreas curriculares para o desenvolvimento do projecto

O projecto “Uma história de Natal” foi importante para que os professores e os alunos experimentassem e reflectissem sobre a experiência. Foram identificadas as aprendizagens realizadas durante as actividades embora se tornasse muito difícil compreender os ganhos de cada aluno já que cada um fez uma interpretação pessoal dos conhecimentos abordados e experimentados. Também se reconheceu que o uso desses conhecimentos tinha de ser repetido noutras situações mais complexas para que realmente se compreendesse se os alunos se tinham tornado competentes.

Nem todas as dificuldades foram resolvidas com esse projecto embora algumas situações se tivessem apaziguado e se tivesse aprofundado a relação professor-aluno. Os alunos que se relacionavam pior com os processos de aprendizagem escolar continuaram a manifestá-lo, até porque não tinham um domínio tão forte dos saberes como os outros e mostravam-se mais lentos, mais dependentes, muitas vezes utilizando o conflito para ultrapassar as barreiras.

Os professores também estavam a aprender a trabalhar em equipa e, nos encontros, debatiam-se muitos assuntos que se relacionavam directamente com a gestão de um currículo que dependia do trabalho de cada disciplina, da forma como todas se articulavam e em que se acreditava que cada aluno tinha fases diferentes a percorrer.

Um dos assuntos discutidos foi a autonomia de cada disciplina e a sua participação nos projectos, ou seja, como é que o professor conseguia explorar conteúdos essenciais da disciplina que não se relacionavam directamente com os projectos em desenvolvimento. Era difícil explicar aos alunos porque é que tinham de aprender um conjunto de conceitos e de procedimentos que, depois, pareciam não precisar de usar de imediato.

O que ficou combinado é que cada disciplina deveria desenvolver o seu próprio projecto, que articularia com as contribuições a dar aos dos alunos, integrando sempre que possível, um e outro, mas não estando completamente dependente dessa integração. As exigências do currículo nacional, especialmente no que concerne ao cumprimento dos programas, implicavam a abordagem de um conjunto de conteúdos que poderiam não se enquadrar nas problemáticas escolhidas pelos alunos. A perspectiva de considerar o ciclo de

escolaridade em vez do ano como período de desenvolvimento do currículo, facilitou bastante a gestão dos conteúdos programáticos.

Muitas situações que foram resolvidas por termos considerado o ciclo e não o ano de escolaridade estiveram directamente relacionadas com as disciplinas que eu leccionava. Um dos casos foi a aprendizagem dos conteúdos relativos à reprodução humana que eram do programa do 6.º ano de escolaridade. Esta situação levou-me a decidir por uma gestão abrangente do currículo das ciências, isto é, em apoiar a exploração integrada dos conteúdos sobre a fisiologia da vida ao longo dos dois anos, não separando o estudo do homem do estudo geral dos animais e das plantas.

Também se compreendeu que existiam pequenos projectos, directamente relacionados com as necessidades da turma identificadas pelos professores que também se deviam desenvolver independentes dos outros.

Tudo isto levava a compreender que a articulação das actividades e a gestão do tempo eram aspectos essenciais a ter em conta.

Outro dos problemas equacionados relacionou-se com a diferenciação pedagógica. Em face das necessidades dos alunos assim eles deveriam realizar tarefas com exigências diferentes o que implicava uma planificação rigorosa e uma mediação muito cuidada. Na turma, como já se viu, os alunos apresentavam perfis muito diferentes para os mesmos campos de desenvolvimento e o professor não podia imaginar um aluno-padrão para orientar o seu trabalho. Tinha de ter em conta as características de cada um e desenhar as tarefas para que qualquer um dos alunos encontrasse o seu lugar, partindo daí para novas aprendizagens, o que obrigava a um conhecimento profundo do que eles sabiam e do que deviam aprender, momento a momento.

Outra das preocupações dos professores do conselho de turma foi a lentidão com que se davam as conquistas. Passavam os dias e não sentíamos que os alunos que mais precisavam tivessem aprendido o essencial. Procurávamos atentamente indícios de que estavam a modificar o seu comportamento, tentávamos identificar sinais de que já conseguiam resolver as suas tarefas com alguma qualidade mas as diferenças eram muito, muito pequenas. O desânimo apoderou-se de nós muitas vezes ao longo deste trabalho. Não só porque os alunos com mais dificuldades demoravam a ultrapassar essas dificuldades mas também porque o seu interesse era irregular e porque os professores não tinham tempo para mais, tal era o envolvimento requerido.

Um dos professores, num dos encontros periódicos, confessou que resolvia muitas situações enquanto dormia, já que todas as noites sonhava com os alunos e com as estratégias que devia de implementar para os conquistar para a aprendizagem.

Muitas vezes éramos assaltados pela dúvida. Estaríamos a fazer a gestão adequada do currículo? Além disso, a nossa experiência estava sempre a ser “assombrada” pela memória de aulas de anos anteriores em que os alunos pareciam aprender com mais facilidade. Nessas alturas discutíamos a nossa exigência. Estaríamos a ser realistas ou a contar com um quadro ficcionado de resultados? Até chegávamos a usar fichas de avaliação “tradicionais”, isto é, formulação de questões que levavam a respostas especialmente apoiadas em mecanismos de memorização e de análise linear de dados, para perceber se os alunos eram capazes de as realizar.

Com o tempo, compreendemos que a nossa exigência estava a mudar. Responder às fichas era um exercício pobre. O resultado não foi a abolição das fichas mas a sua transformação, integrando questões ou comentários que incluíssem a análise de documentos e a apresentação de críticas pessoais sustentadas.

Um grande problema que tivemos de enfrentar foi provocado pela heterogeneidade presente entre os alunos. Na mesma turma existiam alunos que escreviam muito bem, que interpretavam com enorme facilidade textos de vários tipos e que pesquisavam e tratavam a informação com bastante qualidade. Também existiam alunos em que todas essas competências estavam muito aquém do que seria desejável para a idade e para o nível de escolaridade. Existiam alunos que adoravam aprender e faziam da aprendizagem o centro da sua vida. Na mesma turma identificavam-se crianças ou jovens que tinham aprendido a gostar da escola e das actividades das aulas mas que ainda não conseguiam perceber que repercussões poderiam ter no seu futuro. A vida fora da escola era difícil e envolvente. Não podia competir com a da escola embora, muitos deles, fossem mais felizes nas aulas. Gerir estas variáveis com inteligência foi sempre muito difícil e os resultados nem sempre foram satisfatórios.

Os “pontos de situação”, feitos nos encontros periódicos, traziam algum optimismo porque permitiam comparar as informações dos vários professores e compreender os passos positivos que estavam a ser dados. O Quadro 66 foi construído durante um dos primeiros encontros com a intenção de compreender o resultado da acção dos professores que, nessa altura, se mostravam especialmente desanimados. Foi aqui que se sentiu a necessidade de se implementar uma estratégia mais ofensiva em termos de implicar cognitivamente os alunos nas actividades desenvolvidas na escola e se começou a pensar na festa de Natal como podendo constituir o desafio fundamental.

| ASPECTOS POSITIVOS | ASPECTOS NEGATIVOS |
|---|--|
| O núcleo de professores exclusivos centrou toda a sua atenção nas duas turmas, sem haver dispersão. A acção pedagógica tem sido realmente executada em parceria. | O facto dos professores de Educação Musical e de Educação Física não fazerem parte da equipa de exclusividade , provoca um acréscimo enorme nas tarefas e na responsabilidade que tem vindo a ser assumida por estes dois professores. |
| Quando um professor detecta um problema, este é imediatamente colocado à equipa que o analisa e procura formas de o ultrapassar ou atenuar. | O número elevado de alunos com problemas de aprendizagem e de integração escolar, existente em cada uma das duas turmas e a profundidade desses problemas , faz com que a resolução dos problemas detectados seja extremamente complexa. |
| Dentro do núcleo de exclusividade, a falta esporádica de um professor tem sido colmatada pela sua substituição por outro professor, o que impede a quebra do plano de trabalho dos alunos. | O número elevado de alunos com problemas de aprendizagem e de integração escolar, existente em cada uma das duas turmas e a profundidade desses problemas , interfere com a vida escolar dos outros alunos, desequilibrando gravemente o seu ambiente de aprendizagem, o que tem sido visto com grande preocupação pelo Conselho de Turma. |
| Dentro do núcleo de exclusividade tem sido feita a partilha de tempos lectivos com a intenção de fazer um acompanhamento mais individualizado dos alunos com dificuldades de aprendizagem. | O primeiro projecto da turma “Quem somos nós?” tem sido concretizado de uma forma um tanto dispersa, por as metodologias se basearem na recolha de dados sobre os alunos e a turma e na definição de regras de trabalho individual e de grupo. |
| A possibilidade de entre os professores do grupo de exclusividade poderem ser distribuídas tutorias específicas para o acompanhamento dos alunos com maiores dificuldades de integração, é vista, neste momento, como extremamente positiva. Após um período de experimentação far-se-á a avaliação dos resultados. | O comportamento, a interiorização de regras e as tarefas que os alunos têm de concretizar nas várias disciplinas constituíram um denso bloco que pode ter exigido muito dos alunos. É necessário criar, agora, actividades mais “leves”. |
| Os casos-problema estão neste momento identificados existindo também vias possíveis de resolução. | A complexidade de alguns casos-problema é tal que as vias de resolução apontadas, apesar de neste momento serem as únicas possíveis, não tornam os professores optimistas. |
| Existe, neste momento um conhecimento bastante específico sobre o funcionamento das duas turmas, das parcerias mais eficazes e de algumas estratégias que facilitam a aprendizagem da maioria dos alunos. | |

Quadro 66 - Ponto de situação do desenvolvimento do projecto da turma

A metodologia de trabalho encontrada pelos professores começou a organizar-se em torno de encontros com objectivos sequenciais que se iniciaram com o projecto “Uma história de Natal”:

- No final de cada projecto identificavam-se as competências desenvolvidas pelos alunos, as aprendizagens realizadas e decidiam-se os próximos movimentos em termos do desenvolvimento do currículo. Esta tarefa era feita, sempre que possível, com todos os professores do conselho de turma e referia-se a cada um dos alunos ou a grupos de alunos que tinham comportamentos e saberes semelhantes. Comparava-se o planificado com o conseguido

e tentava-se compreender as razões da distância entre os dois. Logo de seguida planeava-se o lançamento do próximo projecto através da interpretação dos interesses que os alunos tinham manifestado junto dos professores ou decidindo-se o que fazer para a identificação do problema com os alunos.

Enquanto se identificava o próximo tema a trabalhar, os professores trocavam informações entre si através de meios informais e, assim que se identificava o tema do projecto seguinte, realizava-se um encontro para determinar as contribuições de cada área, os aspectos que deveriam ser avaliados transversalmente e que se relacionavam intrinsecamente com as competências em desenvolvimento e o calendário de realização das tarefas para que o trabalho dos alunos tivesse sequencialidade e sistematicidade. Simultaneamente, esses aspectos eram debatidos com os alunos. O desenho do projecto surgia da relação entre o que sugeriam os professores e o que sugeriam os alunos.

Apresentam-se, de seguida, alguns outros projectos que se realizaram ao longo dos dois anos de escolaridade.

12.5.3 O projecto “Animais Fantásticos”

A situação problemática surgiu numa aula de estudo acompanhado, durante a leitura de um extracto do primeiro livro de J. K. Rowling, *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (cf. Candeias, 2002)

Os alunos chamaram a atenção para as disciplinas que Harry Potter estudava na Escola de Feitçaria: “Porque é que nós não temos disciplinas destas? A escola seria muito mais interessante...”. Esta manifestação de interesse consensual levou à realização de um debate sobre o conteúdo de cada uma das disciplinas indicadas no livro e a sua utilidade no mundo do protagonista da história. Os alunos acordaram que o estudo dos “Animais Fantásticos” poderia ser uma disciplina tanto de uma escola de feiticeiros como de uma escola de humanos porque os “nossos” animais, também, eram... fantásticos. Todos concordaram em ser esse o tema do próximo projecto, explorando duas expectativas: “os animais fantásticos” e o “fantástico dos animais reais”. Como se aproximava o desfile de Carnaval, actividade já tradicional na escola, cada uma das turmas decidiu “criar” uma máscara de animal fantástico, reutilizando materiais. A ideia mais inovadora foi fazer uma única máscara para toda a turma e não uma máscara para cada aluno. Esta conversa foi tida com uma das turmas deste projecto que apresentou a ideia aos alunos da outra turma que aceitaram o desafio de criar outra máscara colectiva.

O trabalho de mediação do debate feito, neste caso, pelos professores do estudo acompanhado, com a intenção de encontrar um tema ou um problema que interessasse verdadeiramente à maioria dos alunos, teve em conta outras duas intencionalidades:

- que os alunos aprendessem a participar de forma organizada e crítica num debate, e
- que se abrissem possibilidades para o desenvolvimento das competências já identificadas como prioritárias pelos professores da turma quando fizeram a avaliação do projecto anterior.

Este cuidado levou a que a mediação integrasse negociação e análise de várias hipóteses para que a turma fosse capaz de fazer escolhas de acordo com a consciência dos seus gostos mas também das suas necessidades. É assim que surge a ideia da construção da *máscara colectiva* como uma forma de realizar um trabalho diferente dos exemplos recolhidos nas várias festas escolares em que já tinham participado e, ao mesmo tempo, como uma forma de aprender a relacionarem-se como um grupo com finalidades comuns. Para os professores, para além da exploração experimental do conceito de cooperação, surgiu, também, a possibilidade de analisar o conceito de sistema, relacionando-o, por exemplo, com as dinâmicas fisiológicas e sociais dos seres vivos.

A opção por construir a máscara reutilizando materiais foi ao encontro das orientações da escola para a promoção de práticas de defesa ambiental.

Utilizando como base as competências gerais indicadas no *Currículo Nacional*, este projecto dedicou-se prioritariamente:

- à mobilização de saberes culturais, científicos e tecnológicos para a construção da máscara colectiva e para a participação no desfile - o desenvolvimento desta competência implicou que os alunos não só recordassem o que já sabiam sobre o reaproveitamento de materiais e sobre a morfologia, a fisiologia e os modos de vida dos animais, como acessem a novos conhecimentos julgados necessários para a realização das várias tarefas da actividade;
- ao desenvolvimento da cooperação para a realização de tarefas comuns - este era um dos aspectos mais frágeis apresentado por mui-

tos alunos e a realização desta actividade implicava, não só que a construção da máscara incluísse decisões e acções feitas em grupo, cuidadosamente coordenadas, mas também que a qualidade do resultado do projecto estivesse dependente da resposta colectiva dos alunos;

- Ao relacionamento harmonioso do corpo com o espaço, especialmente conseguida na construção da máscara, através de tarefas que implicavam cuidado e minúcia como o corte e o recorte, a pintura, a colagem e, ainda, na execução da coreografia criada para o desfile e para a apresentação da máscara a toda a escola.

A identificação destas três competências não significou que as outras estivessem esquecidas mas, apenas, que o cuidado dos professores nos seus processos de ensino iriam valorizar, no período deste projecto, as aprendizagens que as sustentassem.

É ainda de notar que a opção pelo desenho e desenvolvimento de projectos com as características já indicadas, implicava que os professores valorizassem sempre metodologias que levassem os alunos a aprender a:

- adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem,
- pesquisar, seleccionar e organizar informação transformando-a em conhecimento,
- adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões.

Uma das turmas optou por construir um animal feito de segmentos a partir de caixotes de papelão ligados entre si e a outra turma optou por um animal feito a partir de uma longa manga de plástico com orifícios para as inúmeras cabeças, braços e pernas.

Nas áreas de projecto e de educação visual foram feitos os planos de trabalho e a execução das máscaras: projectaram-se as ideias, escolheram-se materiais, dividiram-se tarefas e construíram-se as máscaras. Mais uma vez as turmas dividiram-se em grupos de trabalho e realizaram tarefas em comum. Como as salas de educação visual eram muito espaçosas, em muitas ocasiões foi possível ter as duas turmas juntas a trabalhar. De acordo com as dúvidas que surgiam formavam-se pequenos grupos de pesquisa que tratavam de aprofundar um qualquer assunto ou encontrar a solução para um determinado problema e apresentando as suas conclusões à turma. Esses grupos trabalhavam com o apoio de um professor, noutros espaços da escola como a biblioteca e a sala de informática.

A disciplina de Matemática ajudou a resolver problemas relacionados com a construção das máscaras, utilizando os processos matemáticos que os alunos já eram capazes de dominar ou aprendendo novos. Um dos problemas tratados pela matemática teve a ver com a necessidade de cobrir um segmento do “animal fantástico” com escamas feitas a partir do interior de pacotes de leite. Quantos pacotes de leite vazios eram necessários se, de cada pacote, se podiam recortar apenas duas escamas? Foram estudadas as implicações criadas pelo tamanho do caixote, pela maneira como as escamas poderiam ser aplicadas e pelo número de pacotes de leite gastos em casa dos alunos, num determinado período de tempo. Após alguns estudos de viabilidade, tiveram de se tomar decisões pondo num dos pratos da balança o que se imaginou e no outro, o que era possível produzir. Recortaram-se escamas com um formato que permitiu um melhor aproveitamento dos pacotes e despoletou-se uma campanha para o consumo de leite na casa dos alunos e dos seus amigos.

Entretanto, com a intenção de identificar aspectos fantásticos dos animais reais, na disciplina de Ciências da Natureza, os alunos fizeram um estudo sobre a variedade dos animais e o seu comportamento em função dos estímulos do meio, apoiados pelo trabalho desenvolvido na área de Estudo Acompanhado onde recolheram informação acedendo a fontes informáticas. Este trabalho debruçou-se sobre as características dos animais que respondiam directamente às condições do meio e foi feita uma previsão de como seriam os animais do futuro. A realização deste estudo foi uma das finalidades do projecto constituindo-se como resposta à criação da disciplina dos “animais fantásticos”. Os conhecimentos obtidos também serviram de base à construção das máscaras, outra das finalidades do projecto.

As disciplinas de Educação Física e de Educação Musical estudaram o deslocamento dos “animais fantásticos” já que cada um ia ser constituído por uma turma que teria de se deslocar de acordo com um padrão de movimentos sincronizados. Como, entretanto, os alunos tiveram a ideia de enriquecer a parte final do desfile de Carnaval, com um número de dança, foi preciso criar um novo esquema que incluía a saída dos dançarinos do interior da máscara colectiva.

A disciplina de Inglês aproveitou para introduzir vocabulário relacionado com os animais e para explorar lendas inglesas onde existiam dragões.

A área de Educação Moral e Religião Católica e de Formação Cívica debateram o tema da solidariedade e da cooperação, assim como o comportamento dos grupos nos espaços exteriores à sala de aula. Foi também abordada a protecção das espécies e os comportamentos comprometedores.

Uma das turmas organizou uma visita de estudo ao Jardim Zoológico: fez os contactos necessários para a marcação do espaço, o aluguer do autocarro, os cálculos dos gastos e convidou a outra turma a participar. Aí, observaram as condições dos animais em cativeiro e como já tinham estudado os habitats desses animais puderam comparar e emitir juízos fundamentados. Como crianças, ficaram delirantes com o espectáculo das focas.

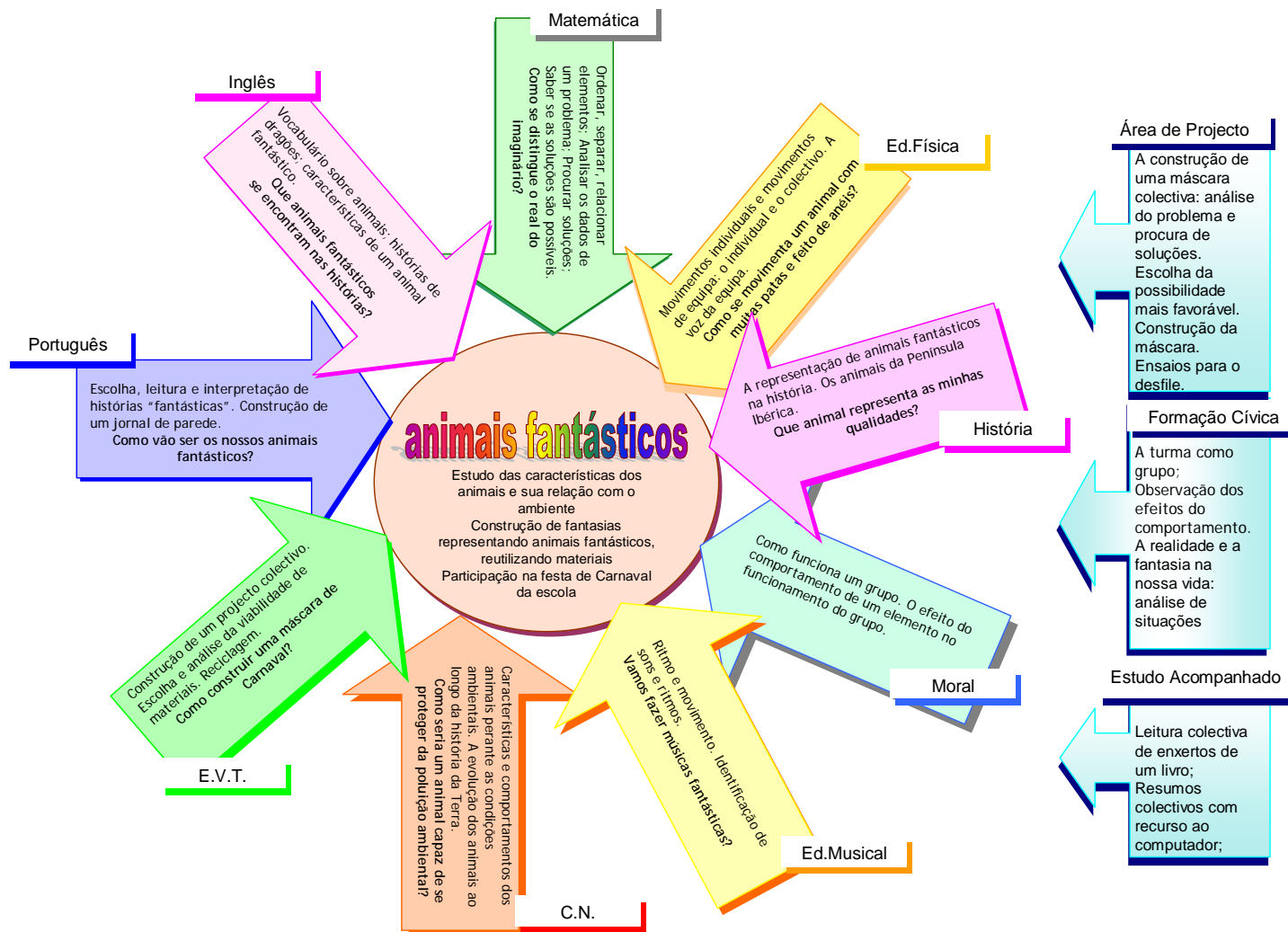


Figura 48 - Projecto "Animais Fantásticos" - contribuição das áreas curriculares

A Língua Portuguesa apoiou o projecto, aperfeiçoando os vários processos de comunicação. A leitura, a escrita, a interpretação e a criação de textos, a procura, tratamento e apresentação de informação eram tarefas consideradas indispensáveis. No entanto, esta área e a de História foram as que estiveram mais afastadas porque já estavam envolvidas na preparação do projecto seguinte “Uma visita à corte do Rei D. Dinis”. Foi já na passagem para esse projecto que os alunos identificaram os animais representados nos brasões da nobreza portuguesa e estudaram as características dos estilos arquitectónicos que utilizavam as representações de animais e plantas.

12.5.4 O projecto “Uma visita à corte do Rei D. Dinis”

Como já foi referido este projecto surgiu durante o desenvolvimento do dos Animais Fantásticos. Nas aulas de História os alunos tinham demonstrado uma enorme curiosidade pela maneira como as pessoas viviam em Portugal no tempo do Rei D. Dinis. A maior parte deles estava muito interessada em compreender como se ocupavam as pessoas no século XIII. Ficou decidido que logo após o Carnaval se trataria de preparar “uma visita à corte do Rei D. Dinis”. A disciplina de História seria o centro do projecto e todas as outras áreas do currículo dariam a sua colaboração, como já se estava tornar habitual (cf. Candeias, 2002).

A actividade central foi a criação de um jogo em que os alunos podiam mostrar as habilidades adquiridas e desenvolvidas pelo acesso a um conhecimento específico, multi e interdisciplinar que permitia fazer a comparação entre a vida dos portugueses no século XIII e no século XXI, nos aspectos da saúde, da tecnologia, da cultura e da vida social. O jogo constituiu-se em dois momentos:

- *Uma prova em que foram realizadas várias tarefas, nomeadamente, a interpretação de plantas de habitações do século XIII, relacionando os hábitos de vida; a construção de soluções exequíveis para situações problemáticas que poderiam ser colocadas no século XIII, nomeadamente na compra, venda e troca de produtos de uma feira franca; a montagem de uma preparação microscópica para observação de microrganismos que viviam nas águas dos charcos e a elaboração do relatório experimental correspondente; a proposta de uma campanha que reduzisse os perigos de contrair doenças infecciosas e a identificação de sons de instrumentos musicais da época.*

- *Um jogo em que se recriavam um sarau da corte do rei e uma feira franca, em que os alunos tinham de cantar, dançar e jogar, vender e trocar de acordo com os hábitos da época. Tinham, também, de responder a questões directas onde mostravam os conhecimentos adquiridos sobre a história e a qualidade de vida dessa altura, em Portugal.*

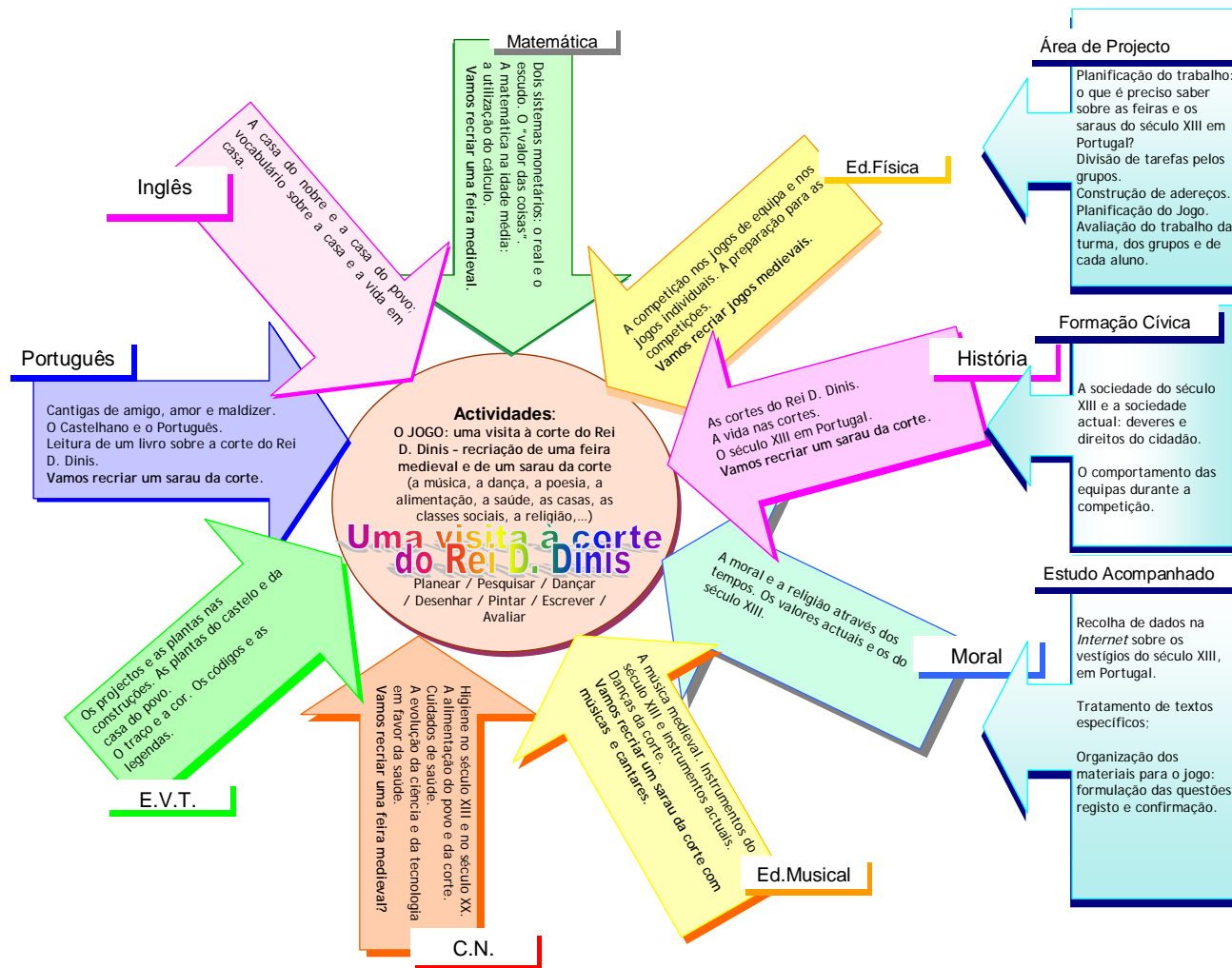


Figura 49 - Projecto "Uma visita à corte do Rei D. Dinis" - contribuições das áreas curriculares.

Este projecto foi verdadeiramente representativo das competências desenvolvidas pelos alunos e das aprendizagens realizadas ao longo do ano lectivo. Os professores puderam avaliar a forma como cada aluno conseguiu ultrapassar as suas dificuldades e usar o seu saber.

A Figura 50 apresenta, em síntese, as contribuições de cada uma das áreas no desenvolvimento deste projecto

Ao longo dos dois anos foram realizados outros projectos curriculares integrados, aumentando progressivamente o protagonismo dos alunos na escolha do tema, na coordenação das várias actividades e na avaliação. No 6.º ano de escolaridade os alunos desenvolveram uma campanha para a paz, aprenderam a dançar “capoeira” e fizeram várias visitas de estudo para estudarem o património natural e construído da cidade onde se inseria a escola. A última visita foi entendida como uma “viagem de finalistas” e foi organizada e desenvolvida pelos alunos, esbatendo-se o papel de cada uma das áreas.



Figura 50 - Projecto “Uma visita ao oceanário”

Cada projecto teve a duração aproximada de um período escolar mas, como já foi antes referido, outros pequenos projectos disciplinares ou multi-disciplinares também ocuparam o tempo, todos eles contribuindo para a aprendizagem de conceitos, formas de fazer, ser e estar.

12.5.5 O projecto “Afinal o que é estudar em casa?”

Este projecto surgiu de uma situação problemática detectada pelos professores e foi organizado pelo par pedagógico da área de estudo acompanhado com o apoio das outras áreas curriculares.

Os professores queixavam-se de que, apesar de todos os esforços já desenvolvidos, muitos alunos continuavam a não estudar em casa, a não fazer os trabalhos marcados previamente. Em contrapartida os pais e encarregados de educação, questionados pelos directores de turma sobre os hábitos de estudo dos estudantes afirmavam que eles, em casa, raramente tinham que estudar. Os alunos, colocados perante estas duas perspectivas confessaram que nem sempre percebiam o que tinham de fazer e aceitaram participar num pequeno projecto que permitisse compreender quais os problemas que estavam envolvidos e clarificá-los.

A primeira tarefa foi pedir aos alunos que recordassem os trabalhos de casa da semana anterior, nomeadamente as indicações que os professores tinham dado para o estudo particular de algum tema e, depois, fazer o levantamento de quantos tinham cumprido.

A maioria dos estudantes teve dificuldade em se recordar dos trabalhos de casa que deviam ter feito. Levantou-se alguma discussão na sala, uns dizendo que o professor tinha pedido uma tal tarefa e outros dizendo que não era para casa mas para ser realizada na aula seguinte.

Concluiu-se que a maioria dos alunos não dava muita atenção às indicações dos professores quanto às tarefas a fazer em casa.

Nessa aula criou-se uma folha de registo para que os alunos tomassem nota dos trabalhos de casa, aula a aula, dia a dia. Também se lhes pediu que identificassem a utilidade das tarefas que tinham de realizar.

Uma semana depois, novamente na sessão de estudo acompanhado, fez-se o levantamento dos dados: quantos tinham preenchido a ficha de registo indicando quais os trabalhos de casa e quantos os tinham realizado.

O levantamento foi feito pelos alunos reunidos em grupos de

três ou quatro elementos. Definida a tarefa, cada grupo analisou as suas fichas de registo individuais e registou no quadro negro os resultados. Os professores não queriam saber “quem fazia” ou “não fazia” os trabalhos de casa mas sim compreender como os alunos os encaravam e quais os processos que estavam envolvidos.

Esta tarefa foi aproveitada para pedir aos alunos que calculassem o valor da percentagem dos que tinham realizado os trabalhos de casa na primeira e na segunda semana e que comparassem os dois valores, comentando-os. Os resultados foram os seguintes:

- a percentagem de alunos que realizou as tarefas de casa nas duas semanas foi semelhante mas bastante inferior ao esperado;*
- os alunos esqueceram-se várias vezes de fazer o registo na folha criada para o efeito;*
- algumas tarefas não foram consideradas como sendo “trabalho de casa”: o uso da “técnica de pontinhos” para a realização de uma ilustração na disciplina de Educação Visual ou o conjunto de exercícios que o professor de Educação Física indicou para executar assim que os alunos se levantassem de manhã, não foram considerados como trabalho de casa. Estas indicações tinham sido combinadas entre os professores exactamente para provocarem a dúvida sobre o que devia ser considerado “trabalho de casa”.*

Em face dos resultados decidiu-se que a ficha de registo tinha de ser utilizada mais uma semana mas com outra metodologia: um par de alunos ficou responsável pelo seu preenchimento, dia a dia. Combinou-se que no fim de cada aula esses alunos fariam o registo na ficha e se tivessem dúvidas poderiam colocá-las logo ao professor. Ficou também decidido que essa ficha ficaria afixada na sala de aula para permitir que todos os alunos a pudessem consultar.

Uma semana depois, novamente na sessão de estudo acompanhado, voltaram a analisar-se as percentagens de realização de trabalhos de casa.

Os alunos analisaram os registos da ficha e compararam a forma como cada um cumpriu o estudo em casa. Fizeram, também, a avaliação dos resultados desta estratégia e apresentaram os seus resultados à turma:

- a percentagem de alunos que fez os trabalhos de casa, na terceira semana, subiu em relação às semanas anteriores;*
- existia um grupo de alunos que, geralmente, não fazia os trabalhos de casa;*
- alguns alunos não sabiam o que era necessário fazer em casa porque estão distraídos e não tiraram os apontamentos necessários;*
- alguns alunos não faziam os trabalhos de casa porque não sabiam como os fazer;*
- o trabalho de casa não é só fazer os “deveres”.*

A reflexão feita pelos alunos mostrou que a utilização de um organizador semanal era importante na identificação das tarefas a realizar fora da sala de aula e tornou conscientes as principais razões que levavam os alunos a não cumprirem as propostas apresentadas pelos professores: os alunos estavam distraídos e por isso não sabiam o que fazer ou, mesmo atentos, não sabiam como as resolver.

A turma também detectou que existia um grupo que era constituído pelos alunos que não faziam os trabalhos de casa. Naturalmente que esses alunos, embora não fossem indicados os seus nomes, foram os que ajudaram a identificar as dificuldades: a falta de conhecimento provocado pela distração ou pela dificuldade em interpretar a tarefa. Estavam profundamente implicados neste projecto.

Estas duas situações foram apresentadas aos professores da turma através do par pedagógico da área de estudo acompanhado. As razões invocadas pelos alunos para não fazerem os trabalhos de casa eram conhecidas dos professores mas, apresentadas desta forma, implicavam que algumas medidas fossem tomadas, como decisões colectivas do conselho de turma.

Uma das medidas foi a identificação cuidadosa da tarefa. O professor passou a explicar qual era a tarefa, a sua finalidade e o que ele esperava que o aluno fosse capaz de fazer. Desta forma, a tarefa passava a ter um significado partilhado por professores e alunos.

Outra medida foi a marcação de tarefas diferentes para alunos diferentes, respondendo às necessidades e às habilidades cognitivas e metacognitivas de cada um. Foi também criado um horário para que os alunos que não “soubessem como fazer” pudessem recorrer aos professores das salas de estudo.

O próximo movimento foi ajudar os alunos a compreender as características que devia ter o seu tempo de estudo. Para tal, cada aluno preencheu um horário semanal onde colocou o tempo que gastava com a escola e com as suas outras ocupações, nomeadamente as horas de descanso e de diversão.

Este trabalho foi feito por pares para que pudessem interpretar em conjunto os dados relativos ao gasto do tempo e fizessem as alterações que julgassem mais adequadas.

Depois, em trabalho de grupo, preencheram a ficha a que chamaram “O que é?” que tinha três entradas:

- O que é estudar em casa...*
- O que é preparar o material para as aulas...*
- O que é ter os cadernos diários em ordem...*

Repare-se que este trabalho não ocupou toda a sessão de estudo acompanhado. Apenas representava uma parte da aula que era preenchida com outras tarefas referentes ao projecto em desenvolvimento.

Entretanto terminou o período lectivo. No início do período seguinte os alunos analisaram a avaliação final de período e estabeleceram as metas que deveriam alcançar até ao final do trimestre, planeando o que precisavam de fazer para conseguirem cumprir essas metas.

Esta foi uma actividade muito interessante. A análise que cada aluno fez dos resultados conseguidos e do que precisava de fazer em termos de estudo, de atenção e de apoio, para conseguir ultrapassar algumas barreiras, mostrou como eram mais ou menos hábeis na gestão da sua própria vida de estudante. Foi aqui que alteraram o horário de estudo de acordo com o esforço que cada um tinha de desenvolver.

Nesse mesmo dia, ao fim da tarde, realizou-se um encontro com os pais e encarregados de educação. Cada estudante apresentou aos seus pais a avaliação feita e as metas que se propunha cumprir. Os professores que estiveram presentes, nomeadamente o director de turma, ajudaram na descodificação de alguma informação e na explicação do plano de trabalho para o período seguinte. Foram também entregue aos pais os resultados da ficha “O que é... estudar em casa, ter os cadernos diários organizados e preparar o material para o dia seguinte”, já antes debatida com os alunos.

Os pais comprometerem-se em apoiar os seus filhos na organização do espaço e do tempo do estudo em casa e na preparação da pasta para o dia seguinte.

A este encontro só faltou o pai de um aluno. Tinha prometido que iria à reunião mas não foi. O jovem esperou-o muito nervoso e, a certa altura desapareceu. Quando o procurei os colegas disseram-me que ele tinha ido a correr a casa procurar o pai. Não serviu de nada. O pai não apareceu. Nem a mãe, nem o irmão mais velho, ninguém. Este aluno tinha sido um dos que tinha preparado com mais cuidado as suas intenções para o período seguinte e era um dos alunos que tinha sido conquistado pelas actividades das aulas tendo mudado muito o seu comportamento, ao longo do tempo. Ele estava muito implicado na mudança mas ainda tinha barreiras a vencer, porque tinha começado muito atrás dos outros alunos. Ele tinha dificuldade em escrever com correcção, tinha um vocabulário pobre e os seus mecanismos cognitivos de análise e operação de dados ainda não eram suficientemente profundos para resolverem a maior parte dos problemas do nível de ensino que ele frequentava.

No entanto, estava a tentar aprender com bastante empenho.

A ausência do pai foi ultrapassada pelo representante dos encarregados de educação que se comprometeu em ouvir o aluno e, mais tarde, procurar o pai em falta e passar-lhe o testemunho. O director de turma ofereceu-se para o acompanhar. Foi um dos momentos mais tristes deste projecto de trabalho porque a decepção não se apagou do rosto do jovem estudante.

Qualquer um dos projectos apresentados teve em conta os princípios enunciados no *Currículo Nacional* e que serviram para a definição das competências “como saberes em uso, necessárias à qualidade da vida pessoal e social de todos os cidadãos”. Esta conclusão é importante porque mostra a validade do trabalho desenvolvido e faz a ponte entre o que foi projectado pelos professores na generalidade, as vivências dos alunos e as intenções educativas nacionais.

Além disso, no respeito por cada um dos princípios encontram-se marcas da acção inteligente da escola, conhecendo, compreendendo e respeitando as características do contexto, encontrando estratégias para criar as melhores condições para a aprendizagem, cuidando da qualidade do que se aprende e do que se ensina, respeitando as perspectivas culturais dos que frequentam a escola, motivando para a reflexão que promova, em cada um dos intervenientes no processo educativo, o conhecimento de si e dos outros e tendo em atenção todas as dimensões da inteligência humana.

Neste caso a análise não tem a ver com a escola inteira mas com o trabalho de duas turmas respondendo ao projecto curricular construído.

12.6 A Avaliação

Quanto às fases de construção do projecto falta apenas referir a que se refere à avaliação.

Nevo (1986), adaptando as oito perguntas formuladas por Stufflebeam (1974) para conceptualizar a avaliação, formulou dez questões que, segundo ele, clarificam as opções em termos do modelo avaliativo utilizado. Essas dez questões vão servir para apresentar o papel que foi atribuído à avaliação e clarificar as decisões que foram tomadas em termos da avaliação do projecto curricular de turma.

– Como foi definida a avaliação?

Os princípios que estiveram na base das decisões avaliativas já foram

apresentados anteriormente. De um modo geral, avaliar foi considerado como um instrumento curricular constituído por um conjunto de fases que se condicionam mutuamente, dependente dos processos de ensino e de aprendizagem e, simultaneamente, influenciando-os e jogando um papel específico em relação ao conjunto de componentes que integram o ensino como um todo (Zabalza, 1995).

– Qual é a função da avaliação?

Pode-se concluir que a avaliação é uma peça estratégica no desenvolvimento do projecto e na certificação da sua eficácia, um elemento integrante das práticas pedagógicas enquanto regulador dessas práticas e certificador da qualidade das aprendizagens, tendo como orientador dessa qualidade o conjunto de princípios, critérios e perfis de saberes desenhados central e localmente.

– Quais são os objectos da avaliação?

São todos os que influenciam os processos de ensino e de aprendizagem organizados segundo um projecto. Desta forma são as análises, decisões, acções e produções dos alunos e dos seus professores. Os alunos, como protagonistas da aprendizagem e os professores como mediadores e propiciadores das melhores condições para que essas aprendizagens se realizem. Os objectos de avaliação são os processos e os resultados que derivam do pensamento e da acção das pessoas envolvidas.

– Que tipo de informação deve ser recolhida de acordo com o objecto de avaliação?

A informação necessária prende-se com as características contextuais, as finalidades, as metas e as prioridades do projecto em termos de estratégias e de resultados. Prende-se com o que sabe cada um dos alunos e o que precisa de aprender em face de quadros orientadores de âmbito nacional, da região, da escola e da turma. Resumindo, pode-se dizer que, para avaliar, é necessário ter presentes as fontes, os condicionantes e os constituintes do projecto curricular.

– Que critérios devem ser usados para julgar o mérito e valor de um objecto avaliado?

Os critérios são os mesmos que serviram para a construção do currículo

destas duas turmas e que já foram referidos: a diferenciação, a integração, a colaboração e a autonomia. Avaliar o projecto é perceber se em todos os momentos estiveram presentes decisões e acções que respeitaram estes critérios, nomeadamente a adequação às características dos alunos no início do processo e à sua transformação ao longo do mesmo, a atenção à articulação vertical, horizontal e lateral em termos do interesse e da profundidade dos conhecimentos e das competências em jogo, o desenvolvimento da socialização pelo trabalho em equipa e pela pertença ao grupo e, simultaneamente, no ganho da segurança individual no uso e na construção de conhecimentos para a resolução de problemas.

– A quem vai servir a avaliação?

A avaliação serve aos professores enquanto mediadores dos processos de aprendizagem e principais responsáveis pela construção do projecto curricular, fornecendo-lhes dados que lhes permitem julgar o decidido e o agido e manter ou alterar o percurso identificado para alcançar as metas. Neste caso, a avaliação serve para que os professores encontrem as condições que apoiem processos de aprendizagem concordantes com as exigências desse percurso. Nesta perspectiva a avaliação serve primordialmente aos alunos não só na regulação das dinâmicas da aprendizagem mas também na aferição da sua funcionalidade e qualidade. E deverá servir à escola, como um todo interessado na vida escolar de cada um dos seus estudantes. A escola, interpretando os dados de avaliação dos projectos curriculares de cada uma das suas turmas poderá ter argumentos que sustentem a mudança.

– Qual é o processo a avaliar?

Avalia-se o processo de construção do projecto, o desenho, a acção concertada entre os participantes e os seus efeitos nas aprendizagens dos alunos e o desenvolvimento das competências que cada um conseguiu. Avalia-se a própria avaliação, momento a momento, decidindo-se da sua adequação e relevância.

– Que métodos de questionamento devem ser usados na avaliação?

O leque de possibilidades é enorme, contando-se com métodos quantitativos e qualitativos. O que interessa é a selecção do método para que se adeque ao objectivo do processo avaliativo, às características do avaliado e o

respeito pelos critérios de construção do currículo. Interessa também a diversidade dos métodos aplicados para possibilitar a triangulação dos dados e a sua interpretação com menor possibilidade de erro. Avaliar competências, como já se compreendeu, exige a diversificação dos momentos, dos problemas e dos públicos para que se ajuíze das reais habilidades e capacidades colocadas em acção.

– Quem deve avaliar?

Todos os que participam na construção do projecto devem ser avaliadores, tendo em conta três dimensões: a adequação do seu papel e do papel dos outros intervenientes na conquista das metas definidas, a qualidade dos processos e dos resultados e a distância das metas. Repare-se que as metas são definidas através de um mapa de aprendizagens que os alunos têm de realizar, ou seja, um conjunto de transformações cognitivas que os façam agir e reagir perante os problemas, de forma a serem capazes de os ultrapassar ou de ajudar outros a fazê-lo.

– Que padrões devem ser seguidos para ajuizar os dados avaliativos?

Os padrões são definidos pelas orientações curriculares nacionais através da listagem de competências a desenvolver, do perfil desenhado para o final de cada ciclo de escolaridade e dos conteúdos programáticos definidos para cada disciplina e para cada ano lectivo e, ainda, pelas orientações curriculares escolares onde se encontram definidas as finalidades, as metas e as prioridades da escola e ainda as metodologias, técnicas e estratégias a privilegiar.

Comparando as questões de Nevo com as formuladas por Alonso (2005) apresentadas na Figura 51, concluímos que falta responder ao “onde” e ao “quando” avaliar. O “onde” corresponde a todos os locais onde se desenvolve o currículo, a sala de aula e todos os outros espaços da escola mas, também, a outros locais onde os estudantes e os professores exploram o conhecimento e experimentam o uso das suas competências. Uma visita de estudo ou um passeio escolar definem espaços exteriores à escola onde se monitorizam os saberes pela observação de comportamentos e questionamento dos conhecimentos mobilizados. O “quando” é também definido nesses momentos de prática o que torna a avaliação contínua. No entanto podem ser definidos

momentos específicos para a recolha de dados avaliativos cuja periodicidade depende da adequação às necessidades de professores e alunos.



Figura 51 - As questões da avaliação segundo Alonso (2005)

Na impossibilidade de descrever todos os processos que foram desenvolvidos para avaliar o projecto curricular de turma, apenas se darão exemplos de alguns que poderão clarificar as dinâmicas de avaliação que foram seguidas e valorizadas.

Nesse sentido, e continuando a descrição que estava a ser feita do projecto “o que é estudar em casa” desenvolvido em estudo acompanhado, aproveito para fazer referência a algumas das características da avaliação que, apresentadas aqui no campo específico de uma área, são representativas da forma como esta se integrou no desenvolvimento do currículo.

Nas sessões do estudo acompanhado e depois dos alunos terem conhecimento¹³¹ das finalidades da área no que diz respeito às aprendizagens que cada um deveria realizar e das actividades que seriam desenvolvidas, os estudantes seleccionaram os aspectos que deviam ser avaliados de acordo com as

¹³¹ Os alunos “terem conhecimento” não implicou que os professores os “tenham informado” do que iria ser realizado nas sessões de estudo acompanhado, mas sim, que foram identificados e analisados os problemas em face do que pensavam os professores e os alunos e, de acordo com a natureza da área, foram tomadas decisões colectivas. O professor, mais uma vez, foi mediador entre a voz do conselho de turma e a voz dos alunos, mostrando caminhos, estratégias que os alunos aceitaram, recusaram e alteraram. Por vezes os professores apresentaram aos alunos desenhos já esboçados pelo conselho de turma ou pelo par pedagógico e, analisada a sua relevância, os alunos realizaram as acções propostas. O clima de abertura para a negociação dos passos de cada um dos projectos não retirou a responsabilidade dos professores na decisão curricular nem impediu os alunos de se manifestarem perante as propostas que lhes eram apresentadas embora, várias vezes, tivessem de as considerar como obrigatórias.

tarefas e os compromissos assumidos. Como se verá na listagem, surgem outros aspectos para além dos que integraram o projecto que foi dedicado ao estudo em casa.

Os alunos escolheram para objecto de avaliação:

- *a participação no trabalho de grupo - este tinha sido um aspecto que a área se tinha comprometido melhorar, em colaboração com outras áreas, mediando a reflexão sobre os papéis a desempenhar por cada elemento do grupo;*
- *a apresentação dos trabalhos - como se tinha percebido que os alunos não eram muito cuidados na apresentação dos seus trabalhos escritos, o estudo acompanhado tinha reservado um espaço para que os alunos aprendessem a elaborar capas, índices, bibliografias, legendas e outros aspectos essenciais e tinham sido combinados alguns trabalhos onde os alunos puderam apresentar o que tinham aprendido;*
- *a resumo de extractos de textos - este foi também um aspecto que as sessões de estudo acompanhado tiveram em conta, como forma de apoiar os alunos na descoberta de técnicas de estudo;*
- *a realização dos trabalhos de casa;*
- *a organização dos materiais de estudo;*
- *o cumprimento do estudo em casa.*

Estes três últimos aspectos relacionaram-se directamente com o projecto aqui apresentado. De todas as sugestões os alunos só não se sentiram muito seguros na construção dos resumos, considerando que precisavam de mais tempo e por isso não deviam ser ainda avaliados como produto final.

Os aspectos considerados na avaliação do estudo acompanhado não eram para serem observados apenas nas sessões dessa área mas em todas as outras, já que se referiam a situações consideradas prioritárias pelo conselho de turma e que tinham repercussões a nível da transversalidade. A apresentação de trabalhos escritos, a organização dos materiais de estudo, a realização dos trabalhos de casa, o ser capaz de fazer resumos, interessava a qualquer uma das disciplinas e a sua avaliação podia ser partilhada compreendendo-se o efeito que as actividades de estudo acompanhado tinham tido no percurso de aprendizagem de cada um dos alunos.

Os avaliadores eram os professores do conselho de turma, os alunos e, pelo menos no caso do cumprimento do horário de estudo, os encarregados de educação. Naturalmente que os avaliadores só o poderiam ser se fossem criadas condições para que os alunos mobilizassem as aprendizagens relativas aos aspectos atrás indicados. Por exemplo, se os alunos não tivessem trabalhos

escritos para elaborar e entregar, não poderiam ser avaliadas as habilidades que tinham desenvolvido, nem compreender quais os aspectos a melhor. Este facto levava a que o conselho de turma tivesse de promover acções colectivas para também avaliar colectivamente. Essas acções poderiam ter a ver com todo o conselho de turma - processos e produções relacionadas com os projectos curriculares integrados - ou com cada uma das áreas, em particular.

Repare-se que, de acordo com esta perspectiva, a inteligência colectiva escolar era não só da responsabilidade dos professores como também se manifestava na acção dos alunos, cumprindo cada uma das suas dimensões.

No caso do trabalho apresentado, os dados de avaliação poderiam ser recolhidos através da observação do professor, da análise dos registos, da adequação das respostas dadas a questões formuladas pelos professores ou pelos alunos e ainda na análise feita pelo grupo e por cada um dos alunos sobre a qualidade da sua prestação e a funcionalidade das aprendizagens conseguidas e das produções realizadas.

O quadro 67 estabelece a relação entre as possibilidades da recolha de dados avaliativos e os aspectos que deviam ser avaliados e, também, mostra quem eram os avaliadores. A última coluna indica que todas as áreas podiam participar na avaliação dos aspectos enunciados exceptuando o "cumprimento do horário de estudo em casa". Esse aspecto só poderia ser observado e interpretado pelo próprio aluno e pelas pessoas que o acompanhavam na sua casa, como os seus encarregados de educação.

| Recolha de dados | Observação do professor | Auto-avaliação | Avaliação do grupo | Registos | Questionamento | Outras áreas |
|--|-------------------------|----------------|--------------------|----------|----------------|--------------|
| Participação nos grupos de trabalho | ✓ | ✓ | ✓ | | | ✓ |
| Apresentação dos trabalhos escritos | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ |
| Resumo de extractos de textos | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Realização dos trabalhos de casa | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ |
| Organização dos materiais de estudo | ✓ | ✓ | ✓ | | | ✓ |
| Cumprimento do horário de estudo em casa | | ✓ | | | | |

Quadro 67 - A recolha de dados relativa aos aspectos a avaliar em estudo acompanhado.

A avaliação do projecto “O que é estudar em casa?” permitiu construir o percurso que os alunos seguiram para realizarem as aprendizagens consideradas essenciais na área do estudo acompanhado, nesta fase do ano lectivo (Figura 52).

Planear os percursos de aprendizagem e confirmar se eles se realizaram com ou sem reformulações, necessitando de mais ou menos degraus, foi uma das formas utilizadas para compreender o sentido dos processos de ensino e as formas de aprender dos alunos.

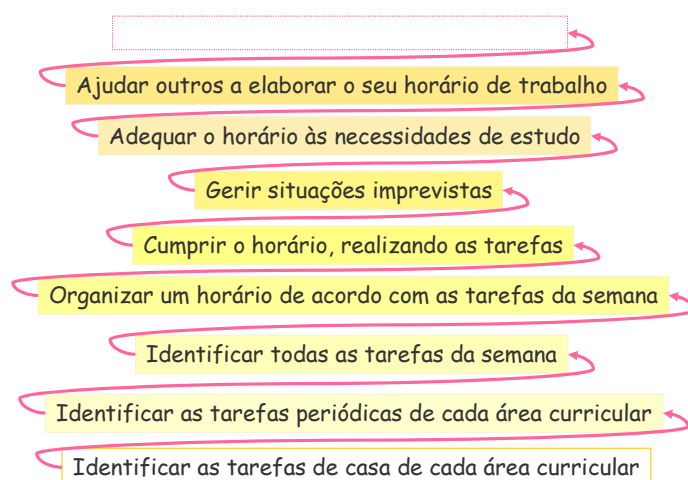


Figura 52 - Percurso seguido pelos alunos para se tornarem mais autónomos nos processos de estudo pessoal

Nem todos os alunos seguiram a ordem que é apresentada na figura. Alguns ultrapassaram passos, outros trocaram a sua ordem. A “gestão de situações imprevistas”, por exemplo, foi conseguida com sucesso em momentos diferentes do percurso, conforme as habilidades dos alunos mas, quando já tinham um conhecimento mais profundo dos processos, mais facilmente conseguiam gerir esses momentos. Da mesma maneira, alguns alunos eram capazes de “ajudar os colegas a construir os horários de estudo” mas tinham dificuldade em gerir as suas próprias condições. Os passos superiores eram os que, na generalidade, envolviam conhecimentos e mecanismos cognitivos mais complexos.

A avaliação foi muito importante, como é óbvio, na construção e no desenvolvimento do projecto curricular porque foi a ferramenta utilizada para compreender os efeitos do que estava a ser feito e para introduzir alterações, mudar percursos ou reafirmá-los, compreendendo o que cada aluno já sabia, o que precisava de aprender e o que estava a aprender.

A observação e a interpretação contemplavam todas as dimensões da

inteligência humana, respeitando o desenho curricular nacional e a inteligência combinada. Também serviu para compreender o que os professores ainda não sabiam e que tinham de aprender para se sentirem seguros na mediação curricular.

Na generalidade, a avaliação diagnóstica foi efectuada no princípio de cada actividade, na pesquisa dos conhecimentos, habilidades e interesses que os alunos já possuíam, capazes de sustentar o projecto. Permitiu a construção de percursos individuais de aprendizagem.

Durante o desenvolvimento curricular a monitorização foi contínua, quer no sentido do colectivo quer na forma como se portava cada área na construção do conhecimento. Terminado o projecto ou a actividade, a avaliação permitia perceber os ganhos de cada aluno e prever os próximos passos.

Muitos foram os instrumentos utilizados, experimentando-se algumas situações inovadoras, pelo menos para os professores envolvidos, em termos da recolha e da interpretação dos dados.

Apresentam-se, de seguida, alguns desses instrumentos e os processos avaliativos a que estiveram associados.

A opinião avaliativa dos alunos foi uma fonte de informação preciosa. Em muitos momentos do ano lectivo pediu-se aos alunos que manifestassem a sua opinião sobre o processo de ensino e de aprendizagem, em termos gerais. Os professores analisavam esses dados e tinham-nos em conta para a tomada de decisões.

O exemplo que vai ser dado iniciou-se com um exercício numa sessão de estudo acompanhado em que os alunos identificaram os principais “campos de aprendizagem” do trabalho da turma.

A questão colocada foi “O que é que têm de aprender ao longo deste ano lectivo?”. Os alunos já tinham tido variadas experiências de aprendizagem nas diferentes áreas curriculares e os professores já tinham apresentado e debatido as metas em termos do desenvolvimento de competências. Desta forma os alunos, na generalidade, tinham presente a finalidade do seu trabalho, o que se pretendia que, na generalidade, aprendessem. Esta não foi uma tarefa fácil porque as ideias não estavam arrumadas. Aliás, a razão deste exercício foi tornar conscientes, para todos os alunos, os esforços que eles deviam desenvolver no seu projecto de aprendizagem tornando-se parceiros dos professores, no alcançar das metas. Esta tarefa, na sua dimensão avaliativa, permitiu com-

preender quais os alunos que tinham uma consciência clara do seu papel na escola e dos que ainda não o tinham assumido.

Os estudantes referiram, por exemplo que tinham aprendido a ler “melhor”, a escrever “melhor”, a desenhar “melhor”, a compreender “melhor” os textos, a resolver “melhor” os problemas. A maior parte das suas sugestões referiam-se a aprendizagens que já tinham sido iniciadas anteriormente, no 1.º Ciclo, mas que estavam a ser aprofundadas no 2.º Ciclo. Algumas situações foram, no entanto, consideradas como novidade, ou, pelo menos, tendo uma profundidade muito maior do que a anterior. Esse foi o caso de “aprender a pensar e a explicar ideias”, “aprender a estudar”, “usar o computador para a pesquisa de informação”, “aprender a trabalhar em grupo”. Uma aluna referiu-se ao “aprender a ser mais feliz” e os alunos gostaram da ideia, concordaram que era um dos aspectos contemplados no uso do conhecimento. Desta forma, ficou também na listagem.

A partir das sugestões dos alunos elaborou-se uma lista que serviu de base para o exercício seguinte que foi a identificação dos campos do saber a que os alunos tinham acesso nas várias áreas. As respostas foram tratadas e analisadas pelos professores. Como exemplo apresenta-se o Quadro 68 (1.ª e 2.ª partes) que reúne as opiniões dos alunos sobre o que podiam aprender em cada área curricular.

A análise dos dados permitiu perceber o impacto que cada área estava a ter na aprendizagem dos alunos, nomeadamente, no desenvolvimento das competências específicas e nas dimensões da transversalidade. Quando a maioria dos alunos identificava os campos privilegiados por cada área curricular, mostrava também como essa área estava implicada no desenvolvimento do projecto curricular da turma. Consultando os quadros indicados, repare-se como a finalidade das áreas curriculares não disciplinares estava bem identificada pelos alunos e como as disciplinas de educação física e de educação musical¹³² pareciam desligadas do compromisso geral.

Repare-se como, através deste estudo, foi possível perceber quais as áreas que se preocupavam com o desenvolvimento das competências consideradas prioritárias pelo conselho de turma sem abandonarem o seu caminho disciplinar. É o caso das Ciências da Natureza e de Língua Portuguesa.

¹³² Estas disciplinas não faziam parte do “núcleo de exclusividade” e esse facto era facilmente observado na dificuldade que os professores tinham em se integrar na dinâmica de projecto, como seria de esperar. Os compromissos que os professores assumiam em todas as turmas onde participavam impediam que eles fossem capazes de uma implicação profunda no projecto destas duas turmas.

| Em Estudo Acompanhado aprendemos a: | |
|---|---|
| Opinião de quase todos os alunos (+de 75%) | Opinião da maioria dos alunos (50 / 70%) |
| Trabalhar em grupo Compreender textos Resolver problemas Aprender a estudar Retirar informações de <i>CD-ROMs</i> Pesquisar na <i>Internet</i> Escrever textos com a ajuda do computador Ilustrar textos com a ajuda do computador Cumprir regras de trabalho Utilizar os conhecimentos para compreender o que acontece, no dia a dia Utilizar os conhecimentos das outras disciplinas para os trabalhos Aprender a ser mais feliz | Ler Escrever Desenhar Trabalhar individualmente Explicar ideias Organizar os cadernos diários Retirar informações de livros Aprender a pensar, conforme os problemas Utilizar os conhecimentos para compreender melhor o nosso passado histórico e o que acontece no nosso corpo Desenvolver projectos Aprender a viver melhor com os outros Comunicar |
| Em Área de Projecto aprendemos a: | |
| Opinião de quase todos os alunos (+de 75%) | Opinião da maioria dos alunos (50 / 70%) |
| Desenvolver projectos Desenhar Trabalhar em grupo Cumprir regras de trabalho | Trabalhar individualmente Resolver problemas Retirar informações de livros Aprender a pensar, conforme os problemas Pesquisar na <i>Internet</i> Escrever textos com a ajuda do computador Ilustrar textos com a ajuda do computador Utilizar os conhecimentos para compreender o que acontece, no dia a dia Utilizar os conhecimentos das outras disciplinas para os trabalhos Aprender a viver melhor com os outros Aprender a ser mais feliz |
| Em Ciências da Natureza aprendemos a: | |
| Opinião de quase todos os alunos (+de 75%) | Opinião da maioria dos alunos (50 / 70%) |
| Trabalhar individualmente Trabalhar em grupo Resolver problemas Explicar ideias Aprender a estudar Retirar informações de livros Aprender a pensar, conforme os problemas Cumprir regras de trabalho Utilizar os conhecimentos para compreender o que acontece no nosso corpo e o que acontece na natureza Aprender a ser mais saudável Aprender a proteger a natureza | Ler Organizar os cadernos diários Retirar informações de <i>CD-ROMs</i> Pesquisar na <i>Internet</i> Escrever textos com a ajuda do computador Utilizar os conhecimentos para compreender o que acontece, no dia a dia Utilizar os conhecimentos das outras disciplinas para os trabalhos Desenvolver projectos Aprender a viver melhor com os outros Aprender a ser mais feliz Aprender a comunicar |
| Em Educação Física aprendemos a: | |
| Opinião de quase todos os alunos (+de 75%) | Opinião da maioria dos alunos (50 / 70%) |
| | Trabalhar em grupo Aprender a viver melhor com os outros Aprender a ser mais feliz |

Quadro 68 (1.ª parte) – A opinião dos alunos da turma sobre as aprendizagens realizadas em cada área curricular

| Em EVT aprendemos a: | |
|---|--|
| Opinião de quase todos os alunos (+de 75%) | Opinião da maioria dos alunos (50 / 70%) |
| Desenhar | Trabalhar individualmente Trabalhar em grupo Cumprir regras de trabalho Utilizar os conhecimentos das outras disciplinas para os trabalhos Aprender a viver melhor com os outros Aprender a ser mais feliz |
| Em Educação Musical aprendemos a: | |
| Opinião de quase todos os alunos (+de 75%) | Opinião da maioria dos alunos (50 / 70%) |
| Ler Organizar os cadernos diários Aprender a estudar | Escrever Trabalhar individualmente Trabalhar em grupo Explicar ideias Retirar informações de livros Aprender a pensar, conforme os problemas Cumprir regras de trabalho Utilizar os conhecimentos para compreender o que acontece, no dia a dia Aprender a viver melhor com os outros Aprender a ser mais feliz |
| Em Matemática aprendemos a: | |
| Opinião de quase todos os alunos (+de 75%) | Opinião da maioria dos alunos (50 / 70%) |
| Ler Trabalhar individualmente Trabalhar em grupo Resolver problemas Organizar os cadernos diários Aprender a estudar Retirar informações de livros Aprender a pensar, conforme os problemas Utilizar os conhecimentos para compreender o que acontece, no dia a dia | Escrever Explicar ideias Retirar informações de <i>CD-ROMs</i> Pesquisar na <i>Internet</i> Escrever textos com a ajuda do computador Cumprir regras de trabalho Utilizar os conhecimentos para compreender melhor o nosso passado histórico Utilizar os conhecimentos das outras disciplinas para os trabalhos Aprender a viver melhor com os outros Aprender a ser mais feliz Aprender a comunicar |
| Em Português aprendemos a: | |
| Opinião de quase todos os alunos (+de 75%) | Opinião da maioria dos alunos (50 / 70%) |
| Ler Escrever Trabalhar em grupo Compreender textos Resolver problemas Explicar ideias Organizar os cadernos diários Aprender a estudar Retirar informações de livros Aprender a pensar, conforme os problemas que é preciso resolver Cumprir regras de trabalho Utilizar os conhecimentos das outras disciplinas para os trabalhos | Trabalhar individualmente Utilizar os conhecimentos para compreender o que acontece, no dia a dia Aprender a viver melhor com os outros Aprender a ser mais feliz Aprender a comunicar |

Quadro (2.ª parte) - A opinião dos alunos da turma sobre as aprendizagens realizadas em cada área curricular

Esta análise permitiu alguns ajustamentos nas estratégias utilizadas pelos professores, nomeadamente na sua postura pedagógica.

As duas figuras que se seguem representam a opinião dos alunos sobre a

facilidade que sentiram na aprendizagem realizada no estudo acompanhado e na área de projecto. Este estudo foi realizado para todas as outras áreas.

A expressão das ideias dos alunos baseou-se nas experiências que viveram. Sabendo o que têm de aprender, eles conseguem compreender "o que já sabem", "o que aprendem" e "como aprendem", em cada área. O raciocínio é muito simples, como foi demonstrado pelos alunos: se no desenvolvimento das tarefas propostas, no âmbito de uma área do currículo, há muitos momentos de leitura e de interpretação de textos interessantes, então há mais facilidade em aprofundar a competência leitora. Se há momentos em que é indispensável usar os saberes já conseguidos para explicar situações específicas, então essa área apoia a mobilização de conhecimentos.

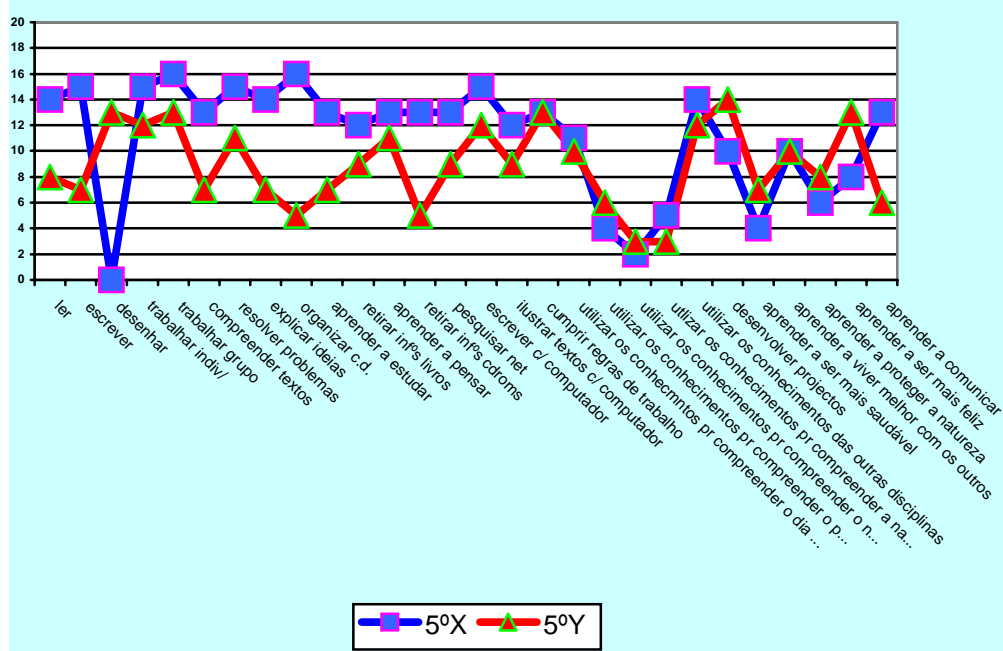


Figura 53 - Contribuição do estudo acompanhado para os processos de aprendizagem

Os alunos realçaram a importância da motivação nos processos de ensino, referindo-se sempre a situações que eles consideravam com interesse, actuais, que se relacionavam com a sua vida, isto é, eles diziam que aprendiam melhor quando as áreas permitiam a abordagem de assuntos de que eles gostavam ou sentiam curiosidade. Mais tarde, quando a maioria dos alunos já se apresentava mais integrada nos processos de trabalho, mais alunos identificaram a "curiosidade intelectual", o "gosto por saber mais", como factores da motivação, mostrando-se implicados no exercício cognitivo da aprendizagem.

Nos gráficos apresentados nas figuras está indicado o número de alunos cuja opinião se referiu à ideia de que a área curricular tinha "apoiado muito a aprendizagem de". Por exemplo, catorze

alunos da turma X e nove da turma Y sentiram que o estudo acompanhado e a área de projecto os tinham apoiado muito nas aprendizagens relacionadas com a leitura.

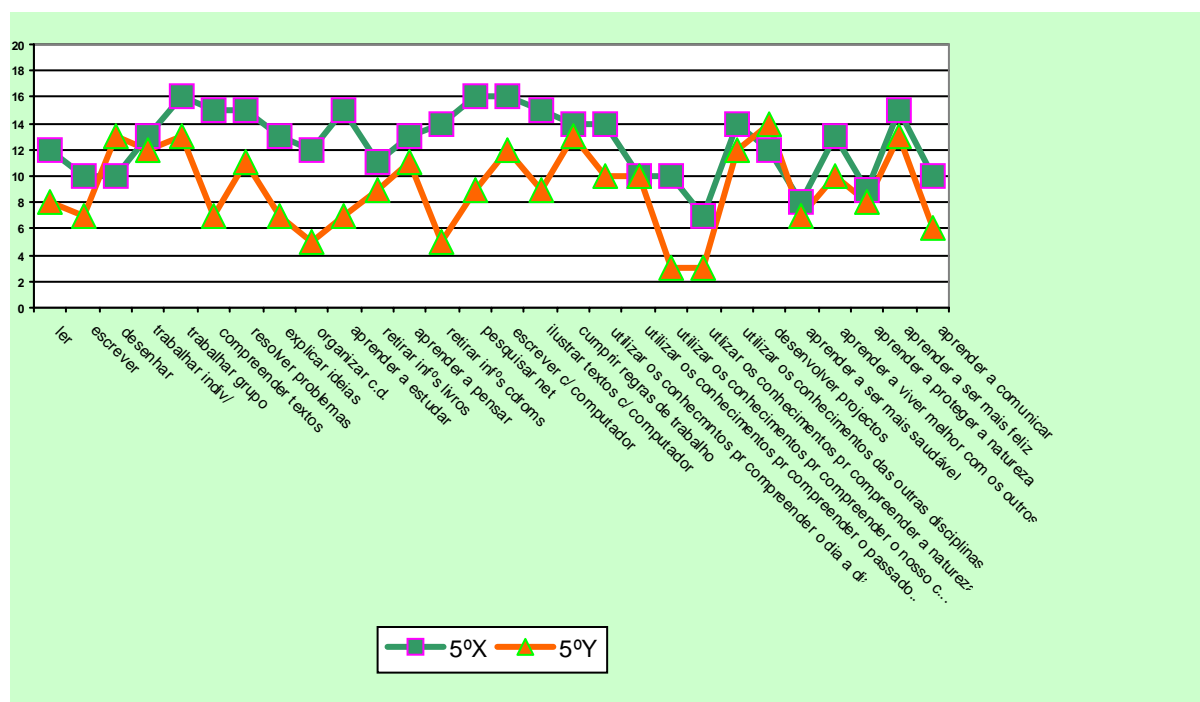


Figura 54 - Contribuição da área de projecto para os processos de aprendizagem

A opinião das duas turmas apresenta algumas semelhanças, o que é explicado pelo desenvolvimento em comum dos projectos. Mas também existem relevantes diferenças de opinião. Repare-se, por exemplo, que os alunos da turma X consideravam que o estudo acompanhado contribuiu para que eles aprendessem a desenhar (doze alunos em vinte) enquanto que na turma Y, todos os alunos pensavam que esta área não contribuiu para essa competência. Isto significa que os alunos, ou não desenharam, ou não foi reconhecido interesse na realização dos desenhos. Na turma X, os desenhos feitos foram considerados como sendo promotores de aprendizagem para doze dos vinte alunos. Houve unanimidade ao identificar o apoio do estudo acompanhado na aprendizagem da escrita, no saber trabalhar em grupo, no desenvolver de projectos e no saber usar conhecimentos de outras áreas. Em contrapartida há muitos alunos nas duas turmas que não sentiram o apoio do estudo acompanhado na utilização de saberes para compreender melhor o passado histórico e a natureza. Dezasseis alunos da turma X consideraram que o estudo acompanhado os tinha ajudado a organizar o caderno diário enquanto que apenas cinco alunos da turma Y o referiram. Esta leitura é interessante porque confirma o esforço dos professores em responder às necessidades dos alunos, diferenciando as estratégias conforme as prioridades de aprendizagem.

Apesar do nosso esforço em tratar as duas turmas como uma só, a existência de dois espaços físicos para o trabalho e de dois pares pedagógicos para a gestão das áreas de estudo acompanhado

e área de projecto, acabou por permitir que cada turma construísse uma cultura própria que se aprofundou e se diferenciou à medida que o tempo foi passando. Os alunos da turma X mostraram mais dificuldades em assumirem responsabilidades nos processos de aprendizagem, tinham comportamentos menos maduros para o seu nível etário e, na generalidade, apresentavam um conjunto de dificuldades que podiam ser ultrapassadas colectivamente. Por isso, os professores tinham optado por estratégias para a turma, diferenciando em alguns casos particulares. Também as suas opiniões eram mais consensuais que as da turma Y. Na turma X os alunos manifestavam-se mais como grupo, como um colectivo, e as suas opiniões eram capazes de o mostrar: existiam mais alunos com a mesma opinião. A turma Y era mais heterogénea e as experiências de aprendizagem foram organizadas de acordo com esse facto e notava-se maior dispersão de opiniões.

Nas duas turmas, a responsabilidade da área de projecto identificou-se, essencialmente, no aprender a trabalhar em grupo e a utilizar as tecnologias de informação e comunicação para a recolha e para o tratamento da informação.

Repare-se que os alunos sentiram-se mais felizes na área de projecto do que no estudo acompanhado e ainda que há mais alunos a sentirem-se felizes (ou a aprenderem a ser felizes) na turma Y do que na turma X o que está de acordo com os resultados conseguidos pelos alunos, já que existiam mais alunos conseguindo alcançar as metas na turma Y do que na turma X. Este dado pôs os professores a pensar nas decisões curriculares que tinham tomado e se tinham tido em conta, como prioridade, o bem-estar, a felicidade dos alunos. Também serviu para debatermos o sentido da “felicidade” e a sua relação com a “facilidade”, embora concordássemos que o esforço que eles despendiam no trabalho não era a razão de eles não se sentirem satisfeitos mas sim a dificuldade em conseguirem alcançar metas.

A consciência de que alguns alunos podiam não ser felizes na escola angustiou-nos e perseguiu-nos. “Ser feliz” foi assunto de vários debates e mesmo de um projecto a que os alunos quiseram chamar “Campanha para a Paz”, porque relacionaram intrinsecamente o conceito de “Paz” e de “Felicidade”.

Para além de se avaliarem as decisões curriculares em termos das aprendizagens dos alunos de forma global, também o fizemos, aluno a aluno, compreendendo os esforços individuais e comparando-os com as perspectivas dos vários professores da turma.

Foi pedido aos alunos que reflectissem sobre o seu processo de aprendizagem e, reportando-se à listagem que as turmas já tinham identificado como sendo as aprendizagens essenciais a desenvolver, que identificassem o esforço de aprendizagem, isto é, que indicassem, se era “mais difícil” (1), “a mesma coisa” (0), “mais fácil” (1) ou “muito mais fácil” (2) cada um dos comportamentos referidos na lista, comparando com o princípio do ano lectivo. Pediu-se ainda que se referissem ao que sentiam em cada uma das áreas curriculares disciplinares.

A Figura 55 mostra as respostas dadas por três alunos. O Armando, por exemplo, diz que “ler, é a mesma coisa”, “escrever é mais fácil” e “desenhar é muito mais fácil”.

Analisando o perfil de cada um destes três alunos compreende-se que o Ricardo se encontra num processo de aprendizagem positivo, em que todas os comportamentos são sentidos como sendo “mais fáceis” ou “muito mais fáceis”, com excepção da disciplina de Educação Moral, em que não vê alterações. Em contrapartida, o Eduardo mostra um processo de aprendizagem com muito menos sucesso em que o esforço se centra em situações prioritárias como “aprender a trabalhar em grupo” ou “compreender textos” que para ele já é muito mais fácil. O mesmo se passa com “dar a sua opinião” embora “explicar as suas ideias” seja cada vez mais difícil. Apesar da contradição que parece existir nesta análise, reconhecemos que o esforço que o Eduardo estava a fazer para conseguir explicar o que pensava era muito grande mas que ele estava satisfeito com os resultados. Ele assumia o esforço e a conquista.

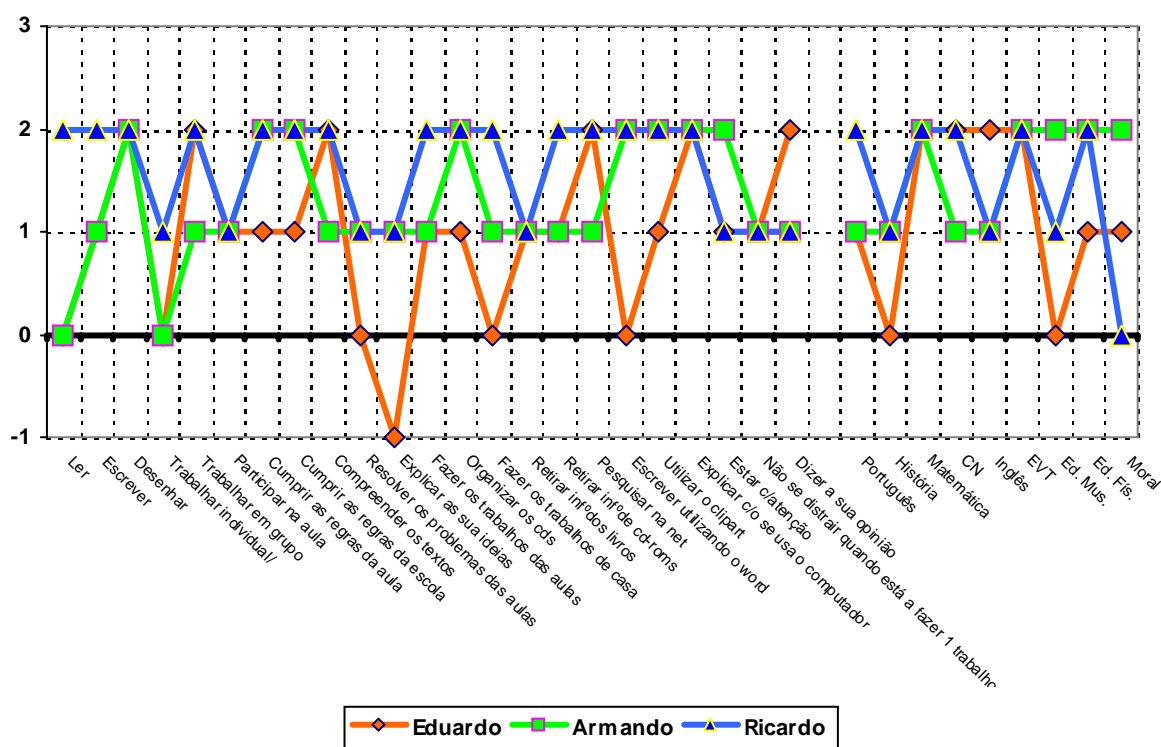


Figura 55 - Avaliação intermédia individual

Foi necessário ter uma visão do conjunto da turma e para isso construiu-se o Quadro 69 que mostra os campos em que cada aluno realizou a sua aprendizagem com sucesso. Nesse quadro é possível identificar os alunos que apresentavam mais dificuldades nos processos de aprendizagem.

| Fevereiro | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
|---|----------------|--|--------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| | E mais difícil | | E a mesma coisa | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | E mais fácil | | E muito mais fácil | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ler | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Escrever | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Desenhar | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Trabalhar individualmente | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Trabalhar em grupo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Participar correctamente, na aula | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Cumprir as regras da sala de aula | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Cumprir as regras da escola | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Compreender os textos das aulas | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Resolver os problemas das aulas | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Explicar as tuas ideias | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Fazer os trabalhos que os professores pedem, nas aulas | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Organizar os cadernos diários | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Fazer os trabalhos de casa | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Retirar informações de livros | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Retirar informações de CD-ROM | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Pesquisar na Internet | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Escrever um texto com a ajuda do computador | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ilustrar um texto com a ajuda do computador | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Explicar a um colega como se utiliza o computador | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Estar com atenção nas aulas | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Não se distrair enquanto está a fazer os trabalhos das aulas | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Dizer a tua opinião sobre a forma como as coisas acontecem | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Perceber melhor os assuntos das aulas de Português | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Perceber melhor os assuntos das aulas de História | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Perceber melhor os assuntos das aulas de Matemática | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Perceber melhor os assuntos das aulas de Ciências da Natureza | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Perceber melhor os assuntos das aulas de Inglês | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Perceber melhor os assuntos das aulas de EVT | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Perceber melhor os assuntos das aulas de Educação Musical | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Perceber melhor os assuntos das aulas de Educação Física | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Perceber melhor os assuntos das aulas de Moral | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Quadro 69 - O esforço de aprendizagem dos alunos da turma Y

A análise destes dados permitiu que os professores confirmassem algumas das suas ideias e questionassem outras, novamente reajustando as suas decisões e pensando os alunos como parceiros que sentem profundamente cada um dos momentos do processo educativo.

Alguns dos dados foram abordados com os alunos, ou pelo director de turma, ou pelo professor de uma das áreas, para que melhor fossem compreendidas as razões dos estudantes, quando estas não coincidiam com a visão dos professores.

Acompanhando este processo de avaliação realizava-se outro em que os professores confrontavam os comportamentos dos alunos com as competências curriculares através dos descritores, determinando o seu desenvolvimento. Elaboraram-se registos periódicos para cada aluno como os que se mostram nos Quadros 70 e 71, que serviam para alicerçar as decisões, nomeadamente a atribuição das classificações atribuídas pelo conselho de turma em cada período.

Este processo foi realizado através de uma estreita colaboração entre os professores do grupo de exclusividade. Os outros professores do conselho de turma também participaram na análise da qualidade dos comportamentos dos alunos, mas, em termos da transversalidade do currículo, mostraram-se menos conhecedores das aprendizagens.



| O António é capaz de... | Sem dificuldade | Com alguma dificuldade | Com muita dificuldade | Não é capaz |
|--|-----------------|------------------------|-----------------------|-------------|
| ... ser pontual | ✓ | | | |
| ... compreender os assuntos tratados nas aulas | ✓ | | | |
| ... fazer registos | | ✓ | | |
| ... organizar os materiais de estudo | | ✓ | | |
| ... fazer os trabalhos de casa | | ✓ | | |
| ... concentrar-se durante a realização das tarefas | | | ✓ | |
| ... ter autonomia durante a execução das tarefas | ✓ | | | |
| ... compreender textos | ✓ | | | |
| ... participar na aula de forma organizada | | | ✓ | |
| ... participar nos grupos de trabalho | | | | ✓ |
| ... cuidar a apresentação dos trabalhos | | ✓ | | |
| ... cumprir os prazos de entrega dos trabalhos | | ✓ | | |
| ... cooperar com os colegas | | | ✓ | |
| ... encontrar soluções viáveis para os problemas | ✓ | | | |
| ... utilizar estratégias de trabalho individual | | ✓ | | |
| ... utilizar estratégias de trabalho de grupo | | | | ✓ |
| ... pesquisar informação em textos | ✓ | | | |
| ... pesquisar, informações em suportes informáticos (CD-ROM, Internet,...) | ✓ | | | |
| ... apresentar a informação recolhida, oralmente | | ✓ | | |
| ... apresentar a informação recolhida, por esquemas ou desenhos | | | ✓ | |
| ... apresentar a informação recolhida através de textos | ✓ | | | |



| Dimensões da transversalidade | Indicadores | Sem dificuldade | Com alguma dificuldade | Com muita dificuldade | Não é capaz |
|-------------------------------|--|-----------------|------------------------|-----------------------|-------------|
| Métodos de trabalho | Participar em actividades de aprendizagem, individuais e colectivas... | | | | ✓ |
| | Identificar, seleccionar e aplicar métodos de trabalho e de estudo. | | | ✓ | |
| | Expressar dúvidas ou dificuldades. | ✓ | | | |
| Tratamento de informação | Analisar a adequação dos métodos de trabalho e de estudo formulando opiniões, ... | | ✓ | | |
| | Pesquisar, organizar, tratar e produzir informação em função das necessidades, ... | | ✓ | | |
| Comunicação | Utilizar diferentes formas de comunicação verbal, adequando a utilização do ... | ✓ | | | |
| | Resolver dificuldades ou enriquecer a comunicação através da ... | ✓ | | | |
| Estratégias cognitivas | Identificar elementos constitutivos das situações problemáticas. | ✓ | | | |
| | Escolher e apoiar estratégias de resolução. | | ✓ | | |
| | Explicar, debater e relacionar a pertinência das soluções encontradas, ... | ✓ | | | |
| Relação | Conhecer e actuar de acordo com as normas, regras e critérios de actuação, ... | | | | |

Quadro 70 - Fichas de registo das aprendizagens referentes ao aluno António, da turma Y

| Competências Gerais | Operacionalização transversal | Sem dificuldades | C/ algumas dificuldades | C/ muitas dificuldades | Não é capaz |
|---|--|------------------|-------------------------|------------------------|-------------|
| (1) Mobiliza saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano; | • Presta atenção a situações e problemas manifestando envolvimento e curiosidade | | ✓ | | |
| | • Questiona a realidade observada | | | ✓ | |
| | • Identifica e articula saberes e conhecimentos para compreender uma situação ou problema | | | ✓ | |
| | • Põe em acção procedimentos necessários para a compreensão da realidade e para a resolução de problemas | | | ✓ | |
| | • Avalia a adequação dos saberes e procedimentos mobilizados e proceder a ajustamentos necessários | | | | ✓ |
| (2) Usa adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar; | • Reconhece, confronta e harmoniza diversas linguagens para a comunicação de uma informação, de uma ideia, de uma intenção | | | ✓ | |
| | • Utiliza formas de comunicação diversificadas, adequando linguagens e técnicas aos contextos e às necessidades | | | ✓ | |
| | • Comunica, discute e defende ideias próprias mobilizando adequadamente diferentes linguagens | | | ✓ | |
| | • Traduz ideias e informações expressas numa linguagem para outras linguagens | | | ✓ | |
| | • Valoriza as diferentes formas de linguagem | | | ✓ | |
| (3) Usa correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio | • Valoriza e aprecia a língua portuguesa, quer como língua materna quer como língua de acolhimento | | | ✓ | |
| | • Usa a língua portuguesa de forma adequada às situações de comunicação criadas nas diversas áreas do saber, numa perspectiva de construção pessoal do conhecimento | | | ✓ | |
| | • Usa a língua portuguesa no respeito de regras do seu funcionamento | | | ✓ | |
| | • Promove o gosto pelo uso correcto e adequado da língua portuguesa | | | ✓ | |
| | • Autoavalia a correcção e a adequação dos desempenhos linguísticos, na perspectiva do seu aperfeiçoamento | | | ✓ | |
| (4) Usa línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação | • Compreende textos orais e escritos em línguas estrangeiras para diversificação das fontes dos saberes culturais, científicos e tecnológicos | | | ✓ | |
| | • Interage, oralmente e por escrito, em línguas estrangeiras, para alargar e consolidar relacionamentos com interlocutores/parceiros estrangeiros | | | | ✓ |
| | • Usa a informação sobre culturas estrangeiras disponibilizada pelo meio envolvente e, particularmente, pelos <i>media</i> , com vista à realização de trocas interculturais | | | | ✓ |
| | • Autoavalia os desempenhos linguísticos em línguas estrangeiras quanto a adequação e eficácia | | | ✓ | |
| (5) Adota metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas aos objectivos visados; | • Exprime dúvidas e dificuldades | | ✓ | | |
| | • Planeia e organiza as suas actividades de aprendizagem | | | ✓ | |
| | • Identifica, selecciona e aplica métodos de trabalho | | | ✓ | |
| | • Confronta diferentes métodos de trabalho para a realização da mesma tarefa | | | ✓ | |
| | • Autoavalia e ajusta os métodos de trabalho à sua forma de aprender e aos objectivos visados | | | ✓ | |

Quadro 71 - Extracto de uma ficha de registo do desenvolvimento de competências referente a um dos alunos da turma Y

Os registos utilizados foram variando ao longo do tempo, sendo simplificados e adequados ao trabalho desenvolvido. É de notar que a elaboração dos registos e, depois, o seu preenchimento, foi acompanhado de um debate sobre os comportamentos de cada aluno, o seu significado quanto ao desenvolvimento de competências gerais e ao domínio de conhecimentos específicos. Simultaneamente, foram avaliadas as decisões e as acções do conselho de turma e tomadas novas decisões para a continuidade do trabalho. Os grandes inimigos desta dinâmica complexa foram

- o tempo, sempre insuficiente para uma análise colaborativa profunda,*
- a dificuldade que alguns professores tinham em partilhar ideias, informações e em tomar decisões em grupo,*
- as diferentes concepções de ensinar, aprender e avaliar que persistiram apesar de todos os movimentos criados pela escola e pelo conselho de turma para o debate de conceitos e*
- as alterações que foram, continuamente, introduzidas pela legislação e que causavam sentimentos de insegurança sobre a correcção do caminho que estava a ser seguido e sobre o significado da autonomia do conselho de turma na tomada de decisões curriculares.*

Foram criados variados registos de avaliação, alguns referindo-se a momentos específicos e resultando da colaboração entre alunos e professores e outros criados pelos professores para servirem de registo interno ou para comunicarem aos pais e encarregados de educação o perfil de aprendizagem apresentado por cada aluno. A estes ainda se juntaram os registos criados pela escola para representarem os processos avaliativos de final de período. Os exemplos que se seguem resultam do trabalho de um grupo de professores respondendo quer às condições do contexto, quer às do seu próprio conhecimento, também ele em construção, adequando-se às novas perspectivas criadas pela Gestão Flexível do Currículo.

Com os dados do individual, novamente se analisou o colectivo. Este movimento entre o individual e o colectivo, como forma de estruturar as decisões curriculares, acompanhou todo o processo avaliativo. Assim, foi sendo analisada a turma, no sentido de reconhecer os pontos fortes e os pontos fracos para a re-identificação das prioridades.

A Figura 56 apresenta a posição global da turma Y relativamente a cada um dos campos de aprendizagem. Estes dados referem-se à opinião dos alunos, confirmadas pelos professores e, por isso, correspondem a um retrato da turma efectuado num momento intermédio do ano lectivo.

Através da análise desta figura é possível identificar os campos de aprendizagem onde os alunos manifestaram mais dificuldades. Por exemplo, a organização do caderno diário é conseguida por

Gráfico de barras empilhadas mostrando a percepção de dificuldade das tarefas escolares. O eixo Y representa a porcentagem de respostas (0% a 100%). O eixo X lista 18 tarefas. A legenda indica: +difícil (vermelho), o mesmo (amarelo), +fácil (verde) e mto +fácil (azul escuro).

| Tarefa | +difícil (%) | o mesmo (%) | +fácil (%) | mto +fácil (%) |
|----------------------------|--------------|-------------|------------|----------------|
| ler | 0 | 25 | 30 | 45 |
| escrever | 0 | 10 | 35 | 55 |
| desenhar | 5 | 15 | 25 | 55 |
| trabalhar indiv/ | 5 | 20 | 35 | 40 |
| trabalhar grupo | 0 | 35 | 35 | 30 |
| participar na aula | 0 | 10 | 20 | 70 |
| cumprir as regras da aula | 5 | 10 | 20 | 65 |
| cumprir as regras da casa | 5 | 15 | 25 | 55 |
| compreender textos | 5 | 15 | 25 | 55 |
| resolver problemas | 5 | 10 | 20 | 65 |
| explicar a sua opinião | 5 | 10 | 20 | 65 |
| fazer os trabalhos de casa | 0 | 15 | 30 | 55 |
| organizar o teu tempo | 5 | 10 | 20 | 65 |
| fazer os trabalhos de casa | 5 | 10 | 20 | 65 |
| retirar info de livros | 5 | 10 | 20 | 65 |
| retirar info de internet | 5 | 10 | 20 | 65 |
| pesquisar na net | 5 | 10 | 20 | 65 |
| escrever o teu trabalho | 5 | 10 | 20 | 65 |
| utilizar o clipart | 5 | 10 | 20 | 65 |
| explicar o teu trabalho | 5 | 10 | 20 | 65 |
| estar c/ atenção | 5 | 10 | 20 | 65 |
| dizer a opinião | 5 | 10 | 20 | 65 |

Este gráfico permitiu perceber que existem duas manchas que definem o sucesso da turma: cerca de 25 % dos alunos aprendeu com facilidade sabendo o que fazer com essas aprendizagens e 25% está na situação contrária. Existe ainda uma mancha entre as duas anteriores e que corresponde a cerca de metade da turma. Como meta, o conselho de turma gostaria de ver alargada a primeira mancha, eliminada a segunda e diminuída a terceira. Para isso, foi essencial compreender quais os alunos que precisavam de mais apoio, em que campos de desenvolvimento e quais as áreas em que se deveria centrar o ensino.

647

recriar, em três dimensões, os esboços que se tornariam a máscara da turma, para além de pequenas tarefas auxiliares, como a criação de um brasão com o desenho do animal que cada aluno tinha escolhido para o representar, levou a turma a comparar as suas habilidades com o que tinham sonhado. Ficaram bastante decepcionados e muitas vezes pediram aos professores para que fossem eles a desenhar ou a pintar algumas partes, esperando alguma perfeição. Esta situação levou à procura de estratégias que ajudassem os alunos a aceder a outras formas de representação do real.

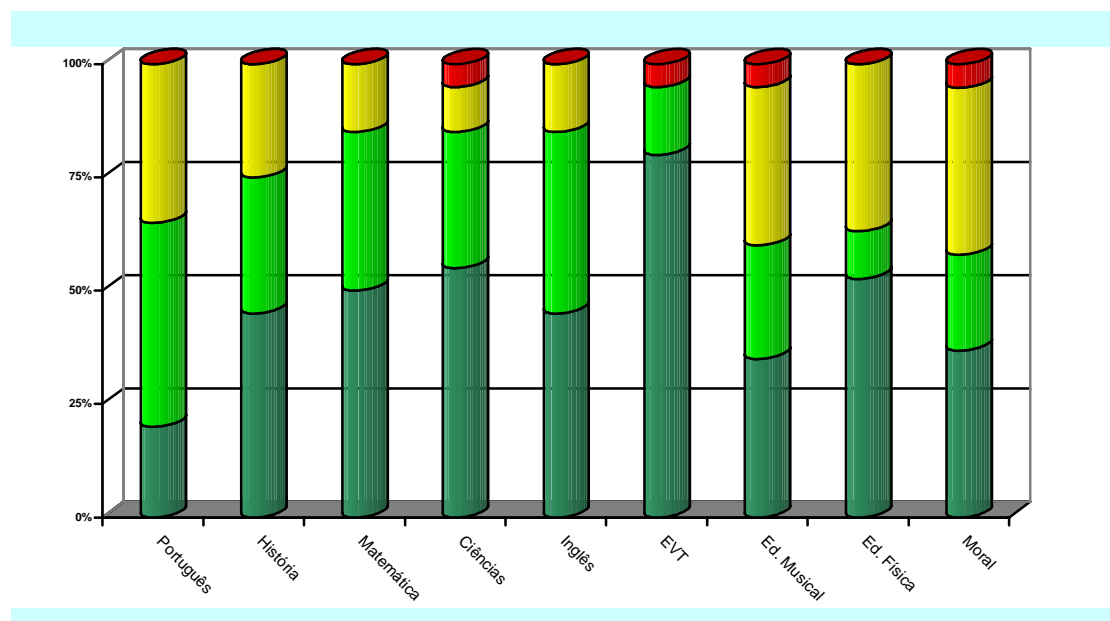


Figura 57 - A motivação sentida pelos alunos em cada área disciplinar

Para a realização deste trabalho avaliativo teve-se em conta um quadro teórico que compreendeu a multiplicidade de dimensões da inteligência do aluno entendendo a revelação de cada dimensão e, também, a sua manifestação combinada.

Os objectivos da tarefa integraram os conceitos inerentes à inteligência escolar, preocupando-se em compreender e fomentar dinâmicas de construção do colectivo, concordantes com cada uma das suas dimensões.

Os instrumentos e os processos apresentados são um exemplo do trabalho avaliativo da turma, feito, essencialmente, pelos professores e pelos alunos, na construção de juízos de valor fundamentados e claros sobre o sentido e a qualidade do percurso de aprendizagem de cada estudante e do grupo. Nesse processo estiveram presentes os princípios enunciados por Abrantes

(2002, p.1):

- A consistência dos procedimentos de avaliação relativamente aos objectivos curriculares e às formas de trabalho efectivamente desenvolvidas com os alunos;
- O carácter essencialmente formativo da avaliação, associado à perspectiva de que o processo de avaliação deve evidenciar os aspectos em que as aprendizagens dos alunos precisam de ser melhoradas e apontar modos de superar as dificuldades, mas deve valorizar e tomar como base os seus interesses e aptidões;
- A necessidade de promover a confiança social na informação que a escola transmite, avaliando-se todos os aspectos da aprendizagem dos alunos considerados essenciais e envolvendo-se neste processo, de modos apropriados, os alunos e os encarregados de educação.

Este último aspecto foi satisfeito na abertura do diálogo avaliativo aos estudantes e aos seus pais e encarregados de educação. Só não participaram os pais que o não quiseram fazer, tendo sido, sistematicamente, convidados para tal. Os professores destes conselhos de turma apreciaram, debateram e tiveram em conta as opiniões dos alunos, tal como já foi demonstrado, mas também dos seus pais. Para tal, realizaram-se muitos encontros e construíram-se vias de comunicação simples, claras e funcionais. Nem sempre se encontraram consensos, nem sempre se afastaram conflitos porque, como refere Alonso (2002, p. 4),

[a] dimensão *moral* e *reflexiva* da profissão docente adquire toda a sua relevância nas práticas de avaliação, quando estas são encaradas com atitudes e metodologias investigativas e reflexivas que analisam os resultados, questionando e problematizando os processos e os contextos, assim como as consequências e implicações pessoais e sociais das decisões adoptadas,

e nem sempre se tiveram certezas de que essas decisões eram as mais correctas.

Avaliar o projecto foi procurar e apreciar a relação intrínseca que se estabeleceu entre a colegialidade, a pedagogia, a cultura, a contextualidade, a estratégia, o conhecimento académico, a reflexão, a emoção, a espiritualidade e a ética para criar as condições ideais para apoiar a aprendizagem de cada aluno.

Roldão (2003) diz que ensinar e avaliar constituem elementos interde-

pendentes e indissociáveis. Eu proponho, antes, uma trilogia como “elementos interdependentes e indissociáveis”: ensinar, aprender e avaliar.

12.7 Do projecto curricular da escola ao projecto curricular de turma

O currículo nacional confere um conjunto de orientações que têm de ser tidas em conta na construção do projecto curricular da escola. Essas orientações dizem respeito às competências que os estudantes têm de desenvolver, às aprendizagens que têm de realizar e aos princípios que os professores têm de respeitar no desenho das propostas de aprendizagem. De acordo com as condições da escola e da comunidade e as necessidades dos alunos cada escola toma decisões que só a ela dizem respeito e que vão conformar os projectos curriculares de turma.

No nosso caso, que orientações influenciaram a construção do projecto e que foram determinadas pela escola?

Primeiro as metas. Quando a escola concordou com um conjunto de metas comprometeu todos os conselhos de turma na sua conquista.

Para a primeira meta - progressão e sucesso - ficaram desde logo definidas as dimensões do seu desenvolvimento e as acções para as alcançar, nomeadamente, a construção de projectos que incluam experiências que sejam significativas para os alunos, isto é, que os apoiem na decodificação das situações problemáticas, que envolvam situações multiculturais e promovam a autonomia dos estudantes em termos dos processos de aprendizagem.

Para a segunda meta - promoção da saúde e protecção do ambiente - a orientação foi, para além da exploração dos conteúdos capazes de permitir a construção de um conhecimento seguro sobre os temas, a experimentação de estratégias que permitam que os alunos tenham uma opinião crítica sobre comportamentos que ponham em risco a saúde e o ambiente e que mostrem atitudes de protecção do património cultural, natural e pessoal.

Quanto à terceira meta - segurança - que incluía a valorização das regras como reguladoras do ambiente de trabalho e de convivência, implicou a reflexão sobre as dinâmicas das relações entre as pessoas em momentos diferenciados e a identificação e gestão dos limites dos comportamentos.

Qualquer uma das metas foi considerada na construção do projecto curricular de turma e foi facilmente identificável nas actividades que os estudantes desenvolveram. Os conteúdos explorados permitiram o acesso ao conhecimento necessário para que os alunos conseguissem mobilizá-lo, transferi-lo, transformá-lo para estruturar opiniões críticas e comportamentos articulados com os princípios do respeito por si, pelo outro e pelo ambiente.

Por fim, a quarta meta pretendia envolver os professores na sua auto-formação, o que foi conseguido dada a necessidade que tiveram em desbravar as concepções e acções inerentes à operacionalização da Gestão Flexível do Currículo e da Reorganização Curricular.

A outra condição inerente ao projecto curricular foi a utilização, pelos alunos, dos saberes e das competências em intervenções na vida da escola. Neste caso, a intervenção destas turmas foi a participação em festas escolares e a divulgação dos resultados dos projectos através de variadas tarefas que interagiram activamente com as pessoas da escola. Mas, não correspondendo a um calendário marcado previamente, outras diligências marcaram essa intervenção. É exemplo o esforço feito pela maioria dos alunos em dominar os seus comportamentos, respeitando as regras dos lugares da escola e aprendendo a tirar partido dos vários espaços.

Outras condições foram a utilização de metodologias diversificadas capazes de fomentar a autonomia individual, a autonomia dos grupos de trabalho e a responsabilização pessoal, a interacção entre as várias áreas curriculares para o desenvolvimento integrado do currículo, a valorização dos processos de avaliação, e, como já se compreendeu, estas foram também consideradas exigências do projecto curricular da turma.

Daqui se conclui que as orientações inerentes ao projecto curricular da escola foram facilmente integradas nos projectos curriculares destas duas turmas, ou seja, os processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos pelos professores, pelos alunos e por outras pessoas que influenciaram o projecto, contribuíram para a aproximação às metas globais.

Conhecendo-se os alunos que trabalharam connosco compreende-se que respeitar estas orientações não foi fácil porque alguns tinham formas de estar dentro da escola muito diferentes do que era esperado e, muito, muito lentamente, a maioria alterou os

seus comportamentos e começou a reflectir e a apreciar o efeito das suas opções.

Quando terminou o projecto, isto é, quando terminou o ciclo de escolaridade, nós sabíamos de que é que os alunos eram capazes quando sujeitos a um conjunto de estímulos cognitivos. Sabíamos, também, que os alunos, perante novas condições de aprendizagem, iriam desenvolver mecanismos de adaptação, utilizando os conhecimentos obtidos nas suas experiências anteriores pondo à prova a segurança da mudança das suas convicções.

O tempo tinha sido curto para o que tinha sido projectado, isto é, para que todos os alunos tivessem interiorizado os seus papéis como cidadãos responsáveis, independentemente das condições a que ficassem sujeitos. O que significa que o projecto não deveria ter terminado aqui mas deveria ser continuado até ao final do ensino básico.

Não havia razão para o interromper e começar tudo de novo, com uma nova equipa de professores, novas metas e novas metodologias. Mas a transição para o 3.º Ciclo implicava toda essa novidade: nem um só professor iria manter-se na equipa e os alunos, em turmas remodeladas, iriam demorar algum tempo até sincronizarem as ideias e as acções com as novas condições curriculares.

De todos os alunos que entraram no 5.º ano, apenas três não conseguiram transitar para o 7.º ano. Um dos alunos, como foi dito anteriormente, logo no final do 1.º ano foi integrado num programa diferente por apresentar características que exigiam um acompanhamento que a Escola da Torre não lhe podia proporcionar. Quanto aos outros dois alunos considerou-se que precisavam de mais tempo para desenvolverem as competências e interiorizarem as aprendizagens consideradas adequadas para esse nível de ensino. Se compararmos os resultados ao fim dos dois anos de estudo com os dados da avaliação diagnóstica no princípio do 5.º ano compreende-se que houve um enorme esforço da parte de alunos e de professores para que fossem ultrapassadas as barreiras existentes.

Há uma outra questão que interessa agora colocar: se o projecto curricular de turma contribuiu para a conquista das metas da escola, de que forma a escola apoiou a turma a desenvolver o seu projecto?

A Figura 58 mostra a relação dinâmica que se deve estabelecer entre os vários grupos pedagógicos para que o centro da actividade da escola seja o apoio ao processo de aprendizagem dos alunos. A organização, a coordenação, o acompanhamento e a avaliação serão funções partilhadas entre os grupos pedagógicos tendo em vista a resolução dos problemas que os conselhos de turma possam sentir na construção do seu projecto. Esses problemas poderão relacionar-se com a gestão do conhecimento dos professores no desenho, desenvolvimento e avaliação do projecto curricular, nomeadamente nas dinâmicas de contextualização e de integração mas, também, com o apoio aos processos de aprendizagem de alunos específicos que precisem de uma aten-

ção diferenciada dos outros, uma atenção que extravase o âmbito do conselho de turma.

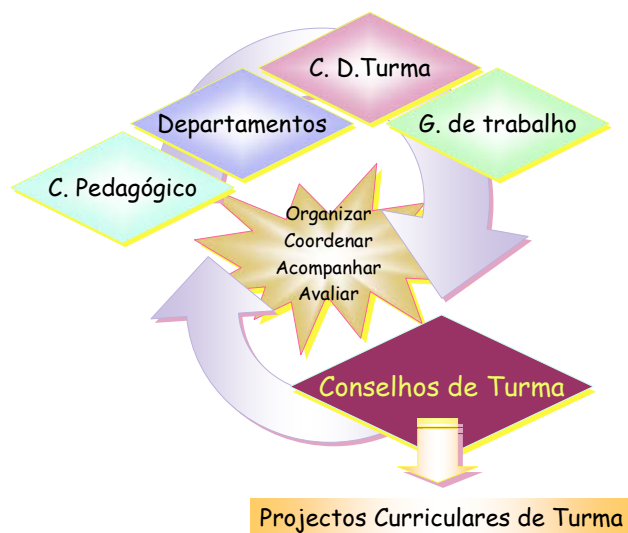


Figura 58 - Organização dos grupos pedagógicos da escola como apoio à construção dos projectos curriculares de turma

Ao longo dos dois anos lectivos em que as turmas X e Y desenvolveram o seu projecto deram-se inúmeras reuniões de conselhos de disciplina, de departamento, de directores de turma e, naturalmente, de conselhos pedagógicos. Em nenhum destes encontros se encontrou espaço para que pudessem ser tratados problemas de alunos específicos.

Os conselhos de disciplina continuavam a tomar decisões sobre a organização do currículo das disciplinas associadas e a tomar conhecimento das situações que não eram regulares, isto é, que não seguiam o resto do grupo. Dizer a esses professores que as ciências da natureza ou a matemática tinham de se articular com as outras áreas num projecto sobre o tempo do rei D. Dinis podia ser interessante, como curiosidade, mas não era útil. Existiam sempre demasiados assuntos burocráticos para analisar para restar tempo para a Gestão Flexível do Currículo de acordo com as necessidades particulares de alguns alunos. Os professores estavam enredados fortemente nos gestos da burocracia organizacional e os problemas com os alunos não tinham tempo, espaço e até cabimento para serem tratados.

Se experimentássemos outros grupos pedagógicos acontecia exactamen-

te o mesmo. Mesmo o conselho de directores de turma não era permeável à análise de problemas com alunos particulares. Assisti várias vezes à apresentação de casos que eram recebidos com curiosidade e alguns comentários mas sem que todos os professores tomassem aquela atitude de colectivamente analisar e propor soluções de acordo com os recursos da escola.

O único grupo que estava, na maior parte das vezes, receptivo a receber os problemas e a analisá-los em conjunto e a encontrar possíveis soluções era o conselho executivo. Era usual ver os professores dirigirem-se para o gabinete da comissão transportando os seus problemas pedagógicos ou disciplinares e esperando um apoio, uma ajuda. Na generalidade, obtinha atenção e algumas sugestões de acção.

Com isto não quero dizer que esses grupos não tivessem sido úteis, Foram-no mas numa dimensão afastada do trabalho efectivo com os alunos. A análise e planificação que resultava dos grupos pedagógicos permitiam uma organização do trabalho que correspondia, a maior parte das vezes, ao retrato burocrático da escola, o retrato-registo. Pena era que se gastasse demasiado tempo e energia nessa tarefa enquanto que os professores, nomeadamente os directores de turma, estavam muito sós na procura de soluções que conviessem aos seus alunos. Se a organização permitisse a junção dos esforços, tal como era entendido nas orientações do projecto da escola, mais facilmente se encontrariam caminhos colectivos interessantes e com significado na vida das crianças e dos jovens.

Muitas vezes me interroguei sobre o sentido da maior parte do trabalho dos vários grupos pedagógicos a que pertenci, com o seu aproveitamento pela escola real, pelas pessoas. Apesar dos esforços que eram dispendidos na mudança das rotinas e dos princípios que regulavam o trabalho dos professores, estes mantinham-se muito agarrados às experiências que tinham vivido nos anos anteriores à Gestão Flexível do Currículo e por aí continuavam. As solicitações que eram feitas em termos da regulação institucional também pareciam valorizar essas práticas e, por isso, os professores sentiam-se mais seguros em mantê-las do que em alterá-las. Muitos professores participavam nesses encontros com uma atitude “tem mesmo de ser” e evitavam envolver-se muito ou até mostrar opiniões diferentes do que já era rotineiro.

Uma dimensão da escola que apoiou os projectos curriculares de turma foi a do enriquecimento curricular, um dos pontos fortes da escola. Foi o caso

da biblioteca, da sala de estudo, da ludoteca, do desporto escolar, do gabinete de psicologia e de outros espaços que os alunos frequentavam procurando melhorar algumas das suas habilidades.

É verdade que a escola tinha mais de sessenta turmas mas também é verdade que as nossas duas turmas foram constituídas por alunos com histórias pesadas de insucesso e dificuldade e que, com poucas exceções, a escola não parecia estar organizada para a aprendizagem dos alunos mas sim para sustentar uma pesada rede de burocracia sem grande significado ao nível do trabalho das turmas.

O último Passo

Conclusões

Este trabalho desenvolveu-se em torno da problemática da mudança da escola e da acção dos professores enquanto responsáveis por essa mudança. Para tal, apoiando-se na construção de projectos, os professores planearam cada um dos momentos que levaram ao conhecimento da escola e ao desenho e vivência das acções educativas.

A consciência de que a escola se constituía como um todo complexo em que se interrelacionavam concepções, expectativas, sentimentos e saberes levou à procura da *vontade* colectiva que desse significado à acção de cada um como um dos passos essenciais na conquista do global.

Segundo o quadro teórico apresentado no princípio desta investigação, previa-se que os movimentos para a compreensão dos aspectos em que a escola tinha de mudar e a promoção dessa mudança através de acções inovadoras suportar-se-ia em complexos processos de aprendizagem que, de alguma maneira, teriam de ser vividos por todas as pessoas que participavam nos processos educativos, embora se compreendesse que os professores seriam os dinamizadores e, de entre eles, alguns se assumissem como organizadores e difusores das experiências.

A relação estreita que se iria estabelecer entre a aprendizagem e a planificação da mudança teria como núcleo de desenvolvimento a inteligência da escola, uma inteligência estruturada em dimensões que se relacionavam intrinsecamente com o quadro cultural em que a escola se insere no cumprimento da sua funcionalidade. Dessa forma, quaisquer que fossem as tendências políticas, os saberes culturais e as concepções sobre ensino e aprendizagem das pessoas que participavam nos processos educativos, as dimensões da Inteligência da Escola tornar-se-iam a malha agregadora do pensamento e da acção colectiva.

O projecto curricular foi o meio escolhido para ser o organizador da aprendizagem e das experiências de sustentação da mudança e, por isso, ele é representativo das manifestações da Inteligência da Escola.

Para compreender o papel do Projecto na organização da Aprendizagem e na estruturação da Mudança sustentadas pela Inteligência, foi definido um conjunto de objectivos que, passo a passo, se perseguiram ao longo deste trabalho:

- discutiram-se os conceitos de *Inteligência*, de *Escola Inteligente* e de *Inteligência Colectiva* e articularam-se os três conceitos para se compreender as várias dimensões da inteligência da Escola e de que forma essas inteligências se combinam e respondem às características da inteligência dos alunos, configurando os processos de ensino e de aprendizagem;
- identificaram-se as responsabilidades do professor na construção da *Inteligência da Escola* e na manifestação dessa inteligência através da colaboração no desenho e no desenvolvimento de um projecto próprio, com vários níveis de abrangência;
- identificaram-se os espaços de acção dos outros elementos da comunidade educativa, clarificando-se, nomeadamente, a colaboração que eles podiam prestar no desenvolvimento do projecto da escola;
- interpretaram-se os vários aspectos que configuraram as dinâmicas de trabalho de uma escola, procurando-se identificar as manifestações da sua inteligência;
- procuraram-se, na construção do projecto, as linhas de coerência, de equilíbrio, de adequação e de flexibilidade curriculares, tanto ao nível da escola como ao nível da turma, identificando-se os constrangimentos à sua concretização;
- identificaram-se e interpretaram-se as dimensões da integração curricular presentes no projecto da escola e do projecto da turma;
- identificaram-se os espaços de liberdade assumidos pela escola para a construção do seu projecto e o das turmas;
- identificaram-se constrangimentos à construção e ao desenvolvimento do projecto da escola, reportando a cada um dos seus níveis de desenvolvimento;

- relacionou-se a construção do projecto de escola e de turma com a criação de condições reais de apoio à aprendizagem;
- identificaram-se as funções da avaliação na escola e na turma em termos de adequação e reformulação dos passos do projecto;
- discutiram-se alguns aspectos da *Inteligência da Escola* em face das dinâmicas de trabalho, reservando-se para este último passo, uma análise mais profunda.

De entre os objectivos formulados faltam os dois últimos, que vão ser, também, analisados nesta parte do trabalho:

- construir uma visão crítica sobre as possibilidades de a Escola desenvolver uma *Inteligência Colectiva*, através do seu Projecto.
- apresentar os argumentos que fazem do Projecto de Escola um instrumento essencial na construção e desenvolvimento da *Inteligência da Escola*.

As conclusões deste estudo passam, também, pela análise dos problemas identificados ao longo da construção do projecto, enquanto se experimentavam os papéis que o professor tem de assumir numa escola que sustenta a mudança no desenvolvimento desse mesmo projecto.

Estes problemas, tal como já foi referido, constituíram *núcleos questionadores* para a observação, a pesquisa, o desenho de propostas de acção e a reflexão sobre os processos desenvolvidos e os resultados conseguidos. Após o acompanhamento do processo é altura de descrever as respostas que a escola encontrou para cada uma dessas problemáticas.

Essas respostas constituem interpretações baseadas nos vários movimentos vividos na escola e pela escola e, por isso, não se referem a quadros teóricos desenhados e defendidos por autores exteriores à Escola da Torre, embora as ideias que vão ser apresentadas integrem os aspectos da teoria anteriormente exposta.

As respostas aos problemas identificados pela escola enquanto se confrontava com a inovação exigida pela Gestão Flexível do Currículo e a interpretação dessas respostas como manifestações da inteligência da escola, como aprendizagem efectiva capaz de promover a mudança, são o motivo deste último passo da investigação.

▪ O que é um Projecto Curricular?

Segundo a resposta encontrada pelos professores que definiram a construção do projecto curricular da escola, é um *organizador do currículo* que *orienta o seu desenvolvimento* de acordo com um conjunto de princípios e exigências que lhe dão identidade, o contextualizam.

Cada organizador só serve à escola para que é construído e, na Escola da Torre, a procura da identidade foi uma dificuldade que não foi completamente resolvida. Apesar de terem sido identificados aspectos dos quais resultaram orientações curriculares específicas, a tendência de utilizar na escola um olhar uniformizador, simplista e superficial foi muito forte. Com orientações nacionais tão prescritivas a escola teve dificuldade em compreender qual o seu papel na construção curricular, tendendo mais para uma gestão das orientações nacionais do que para uma construção inédita. Entre as barreiras criadas pela legislação e pelas rotinas e receios dos professores, a escola construiu um projecto para aprender a construir o projecto curricular e um e outro foram respostas realistas da inteligência das pessoas da escola, em que as perspectivas individuais se reflectiram na *visão*, na *vontade* e na *voz* colectiva. A pouco e pouco foram compreendidas as fronteiras da autonomia relativa que estava a ser dada à escola embora a compreensão da verdadeira autonomia estivesse sempre comprometida pela publicação constante de legislação que alterava, ajustava e dominava os processos de organização da escola.

Outra das características do projecto é a sua qualidade de previsão do futuro e de criação dos suportes para que esse futuro se concretize. Aqui surgiu outra dificuldade da escola: prever de forma sustentada, nos seus próprios recursos, o que os alunos conseguiriam aprender num período de tempo medido em períodos escolares e *anos lectivos*. O conhecimento dos recursos e da sua utilização foi essencial para estruturar a previsão, assim como o conhecimento sobre o que os alunos, na generalidade, sabiam e, daí, prever o que eles eram capazes de aprender. Está-se a falar de dois mil alunos, distribuídos por nove anos de escolaridade, influenciados por múltiplas culturas étnicas, religiosas, sociais, familiares. Está-se a falar dos recursos educativos de três edifícios escolares geridos por mais de duzentas pessoas.

A resposta a todas estas variáveis foi uma previsão baseada no desen-

volvimento de competências transversais para a construção de uma cidadania activa. O projecto constituiu-se como expressão da integração curricular e, consequentemente da transversalidade presente no desenvolvimento de competências.

Concluindo, um projecto curricular é um organizador do desenvolvimento do currículo de acordo com as necessidades dos alunos e as condições da escola, partindo de propostas de intervenção concretas e sistematicamente avaliadas para a conquista dos resultados previstos. O diagnóstico inicial e a previsão de resultados definem os dois extremos do processo. As estratégias de intervenção são o percurso para ir de um lado ao outro e os recursos configuram os apoios.

Os professores tiveram de aprender:

- a identificar as necessidades dos alunos em termos de um currículo nacional;
- a conhecer as condições oferecidas pela escola e à escola como potencialidades para o desenvolvimento do currículo;
- a prever resultados, operando entre as condições, as necessidades e as exigências do currículo nacional;
- a desenhar propostas de acção capazes de fazerem a ponte entre o presente e o futuro, tornando-o possível;
- a avaliar os vários momentos de aproximação ao futuro.

Notou-se, claramente, que cada professor tinha de abandonar a sua esfera de egoísmo construída pelo hábito da decisão isolada e da obediência a quadros esmiuçados de acção, produzidos por outras pessoas que se encontravam distantes dos alunos e das suas reais necessidades.

Esta cultura de obediência não se referia apenas à implicação institucional de valorizar o cumprimento de programas respeitando a ordenação predefinida mas, também, à aceitação cega, acrítica, por parte da maioria dos professores, das opções e decisões tomadas pelos “produtores de manuais” o que era - e é - profundamente protegida pelos órgãos centrais de decisão, (com algumas excepções que aconteceram no tempo do lançamento da Gestão Flexível do Currículo), pelos conselhos executivos e pelos pais e encarregados de educação.

Os que sentiram mais dificuldades ou mesmo se negaram a colaborar foram os que não conseguiram perceber como participar num grupo tão alar-

gado como é a escola, com as cedências e a abertura ideológica que essa participação implica.

A aprendizagem de viver num colectivo com um organizador comum e metas partilhadas fez com que alguns professores mudassem e levassem outros a mudar, passando de uma cultura de solidão e obediência curricular a uma vivência baseada na reflexão e no questionamento contínuo.

Se os professores não sabiam construir um *projecto curricular* de escola e decidiram construir um *projecto* para realizarem essa aprendizagem, o que implicou a introdução de dinâmicas na escola que depois de avaliadas foram julgadas como significativas então, é possível identificar, claramente, a relação estreita entre inteligência, aprendizagem e mudança.

Identifica-se, também, a importância do *projecto* para construir a relação estratégica entre as condições, as metas curriculares, os processos de ensino e de aprendizagem e os resultados conseguidos. Aqui também se encontrou a responsabilidade da escola na conquista do sucesso educativo de cada um dos seus alunos.

Que dificuldades foram encontradas?

As que se previam relacionadas com o desconhecimento das teorias configuradoras da Gestão Flexível do Currículo mas ultrapassáveis pelo estudo e pela reflexão colaborativa. No entanto, como foi descrito anteriormente, não foi fácil encontrar linhas de coerência na informação disponibilizada nem gerir o conflito cognitivo que se formou entre a nova informação e os conhecimentos que os professores já possuíam, ou entre a nova informação e a sua operacionalização.

O tamanho da escola foi um constrangimento à construção do *projecto* curricular. Dois mil alunos entre os seis e os dezassete anos e duzentos professores forneciam uma enorme quantidade de informação dispersa, desarrumada e contraditória que era muito difícil de organizar, encontrando-lhe um significado global.

As respostas, que se seguem, dadas aos outros problemas enunciados pela escola, serão também esclarecedoras das ideias e das práticas da construção do *projecto* curricular da escola já que todos eles se encontram relacionados e se influenciam mutuamente.

- **O que diferencia e o que aproxima o Projecto Curricular da Turma do Projecto Curricular da Escola?**

O projecto curricular de escola corresponde ao nível *meso* da construção curricular. O nível *macro* é ocupado pelo projecto nacional e o nível *micro* pelo projecto da turma. Os níveis de construção relacionam-se entre si através de orientações que se vão tornando mais específicas conforme se adequam às características particulares do contexto.

Entre o projecto curricular da escola e o de turma encontram-se propostas de desenvolvimento que sustentam o trabalho da turma como um elemento do colectivo-escola, facilitando a aprendizagem de cada aluno e dos grupos de alunos. Essas propostas de desenvolvimento baseiam-se não apenas nas necessidades gerais dos alunos da escola mas também na organização dos recursos humanos e materiais, interiores e exteriores à escola. O conselho de turma tem de gerir as orientações da escola de forma a adequá-las aos alunos da turma e encontrar outras, coerentes com as primeiras, que respondam às especificidades da turma, permitindo a construção de projectos individuais de aprendizagem.

Assim, o projecto curricular de turma adequa as orientações da escola às características da turma. De acordo com esta ideia percebe-se que o projecto curricular da escola tem de permitir que as situações específicas que possam surgir em cada turma não sejam negadas, mostrando também, as linhas de construção de harmonia.

- **O que há de comum entre o Projecto Educativo e o Projecto Curricular de Escola?**

A escola decidiu-se por dar uma resposta a este problema, encontrando uma forma de lidar com os conceitos. O projecto educativo foi entendido como um organizador da política que a escola deve seguir no desenvolvimento do seu trabalho. A política educativa, vista como um conjunto de decisões capazes de conduzir a escola em direcção às suas metas, interfere em todas as dimensões escolares e confunde-se com a definição de princípios, critérios, metas e prioridades integrados na construção do projecto curricular. Um e outro estão tão próximos que dificilmente se consegue perceber o que é do

âmbito de um e não é do âmbito do outro.

As decisões da política educativa influenciam profundamente as decisões curriculares, assim como as decisões organizacionais e profissionais e, naturalmente, influenciam as condições e o conteúdo da aprendizagem dos alunos.

Quando, antes da Gestão Flexível do Currículo, a escola elaborou o seu projecto educativo, os professores não se sentiram obrigados a seguirem, nas suas práticas docentes, as decisões tomadas porque, a obrigatoriedade de cumprir os programas e o tempo existente para o fazer, não lhes dava grande margem de liberdade para gerirem de forma inovadora os processos de ensino, embora a ideia de que a escola tinha um projecto educativo tal como a lei indicava, lhes desse conforto e segurança.

Na Gestão Flexível do Currículo e na Reorganização Curricular a necessidade de construir um projecto curricular da escola interferia directamente com o trabalho dos professores e dos alunos, com os processos de ensinar e de aprender e, por isso, não era tão simples ignorá-lo.

Estar com o projecto ou não estar com o projecto, eram duas decisões que implicavam riscos, embora diferentes.

Assim, considerou-se que o projecto educativo e o projecto curricular da escola tinham em comum o conhecimento actualizado sobre a sociedade, a psicologia, a pedagogia e cada uma das áreas científicas do currículo, assim como a gestão desse saber, para encontrar um quadro decisório que respondesse às necessidades dos alunos da escola, que os apoiasse na aprendizagem.

▪ **Como relacionar o Projecto Educativo, o Projecto Curricular de Escola, o Regulamento Interno, o Plano de Actividades e Projecto Curricular de Turma?**

O projecto educativo foi considerado como o organizador global da escola com várias dimensões:

- uma dimensão que define a política educativa e que perspectiva todo o projecto;
- uma dimensão de decisão curricular correspondente à construção do projecto curricular de escola e de cada turma;

- uma dimensão de decisão organizacional correspondente ao regulamento interno;
- uma dimensão referente à apresentação das acções e produções globais e que corresponde ao plano de actividades.

De acordo com esta óptica o projecto educativo é um organizador complexo que, para simplificar a compreensão e a operacionalização, se dissocia artificialmente em fracções representadas por documentos que lembram a escola das decisões tomadas e permitem fazer o ponto de situação em qualquer momento.

No entanto, nenhuma dessas dimensões pode ser encarada como autónoma e essa foi a tendência contra a qual foi preciso lutar a partir do momento em que se teve consciência da sua correlação. As pessoas da escola estavam habituadas a encarar cada uma das dimensões como documentos com grande grau de independência. Entendiam, na generalidade, que o projecto educativo, o regulamento interno e o plano de actividades se referiam a diferentes realidades da vida da escola. Na Gestão Flexível do Currículo, a reflexão em torno dos organizadores do currículo escolar tornou consciente a ideia de que se tratava de um processo único vivido em diferentes esferas que se influenciavam mutuamente. Esta ideia tornou mais difícil a manutenção das práticas anteriores mesmo no que concerne a construção do plano de actividades, levando a conflitos nas concepções e nas acções. A identificação de situações que se tornavam constrangedoras para o ensino e para a aprendizagem - como era o caso das inúmeras propostas de actividades, umas referentes ao desenvolvimento dos projectos curriculares de turma e outras aos projectos das várias áreas curriculares e da própria escola - levaram a algumas mudanças na organização do trabalho: à simplificação dos discursos em cada uma das esferas de decisão, à criação de linhas de coerência mais claras através de decisões que pareciam mais fáceis de operacionalizar e à tentativa de criar documentos representativos das várias dimensões que se tornassem mais significativos. O esforço de aproximar as esferas da teoria e da prática estruturou-se nos inúmeros núcleos de reflexão que foram incentivados na escola, uns formais, correspondentes aos espaços de reunião dos grupos pedagógicos, outros informais, criados pelas afinidades encontradas na identificação e resolução de problemas. O exercício da reflexão foi um dos aspectos em que a mudança se manifestou de forma incisiva, não porque fosse uma inovação da escola mas sim porque passou a envolver mais pessoas, durante mais tempo e com efeitos visíveis na alteração dos comportamentos profissionais e organizacionais, influenciando o desenvolvimento do currículo e, tal como se esperava, as condições que facilitavam a aprendizagem. Outra das mudanças sentidas foi a transformação da aceitação em insatisfação. Com isto quero dizer que os professores habituados a aceitarem com pouca reacção as orientações nacionais para o desenvolvimento do currículo passaram a ser mais analíticos e mais exigentes, procurando compreen-

der se as novas leis realmente traziam mais qualidade aos processos educativos. Embora o seu descontentamento não tivesse grandes resultados de ordem prática, por vezes levaram a escola a tomar posições e a decidir de forma autónoma, correndo os riscos de se colocar noutra sentença que o indicado pelas orientações legais, apesar de se procurar sempre uma posição de mediação. A insatisfação traduziu-se na consciência do papel de construtor do currículo, substituindo o de consumidor, criando um maior debate sobre os princípios e as concepções de cada um e levando a que fossem experimentadas diversas formas de desenvolvimento curricular, umas mais compatíveis com as orientações da Gestão Flexível do Currículo, outras menos. A abertura do debate e de espaços para a manifestação das vontades através das ideias e dos actos levou à expressão das diferenças e à sua defesa, uma das fases iniciais do desenvolvimento da inteligência colectiva que precede a da procura dos aspectos comuns em termos de finalidades e de metas.

▪ **Como relacionar o Currículo Nacional com o Projecto Educativo, o Projecto Curricular de Escola e o Projecto Curricular de Turma?**

Como já foi referido anteriormente, o currículo nacional corresponde ao nível *macro* do projecto curricular. Como tal, é constituído por um conjunto de princípios, critérios e medidas que conformam os processos de ensinar e de aprender da população portuguesa num determinado período de tempo bem determinado em termos de valores históricos, sociais, económicos, políticos e culturais que identificados no presente, perspectivam o futuro das pessoas que frequentam a escola.

O currículo nacional traduz a indispensabilidade de que as crianças e os jovens, através do ensino básico, acessem a um saber que se estrutura no passado e no presente do país e do mundo, se use na resolução das problemáticas do presente e, estrategicamente, se repercuta no futuro. A trilogia passado-presente-futuro dá um sentido estratégico à acção política e cultural do desenvolvimento do currículo e, simultaneamente, define as aprendizagens essenciais que, para além da aquisição de conhecimentos-chave que se constituam como substrato, se referem ao desenvolvimento de competências de comunicação, pesquisa, relacionamento com os outros, resolução de problemas, de organização do trabalho e de aprender a aprender.

O currículo nacional espelha esta intencionalidade de forma muito clara embora se mostre dúbio sobre quais são os conhecimentos básicos capazes de suportar o desenvolvimento das competências indicadas.

Os organizadores do currículo escolar, para permitirem que as decisões e acções da escola se guiassem pela intencionalidade e orientações do currículo nacional, tiveram em conta duas vertentes:

- A pesquisa de concepções teóricas capazes de sustentar a Gestão Flexível do Currículo, debatidas e revistas em colaboração;
- O conhecimento implícito de cada um dos professores, construído pela relação entre a teoria e a prática, também reflectido e revisto em colaboração.

Os conceitos surgiram da confrontação colectiva de ideias, algumas transformadas em acções e, por isso, experimentadas. Algumas das concepções que não foram partilhadas, que ficaram guardadas no pensamento de cada um, foram percepcionadas na acção, embora contando com a falibilidade das interpretações.

Por tudo isso a relação que se estabelece entre o currículo nacional e o projecto da escola é uma relação de continuidade e de adequação à especificidade do contexto, o resultado de uma leitura confrontada com as condições e as necessidades da escola e dos alunos da turma. As diferenças que se definem entre o currículo nacional e o projecto da escola têm a ver com o nível de abrangência a que são referidos, mediados pelas pessoas que os constroem e que os desenvolvem, tendo em conta as metas nacionais transformadas em metas da escola e em metas da turma.

O que são competências?

A definição deste conceito foi essencial para a construção do projecto curricular e para a alteração das práticas de ensinar, de aprender e de avaliar. Quem compreendeu o âmbito do conceito de competência pôde aferir da validade dos seus processos de ensino.

Como foi referido várias vezes ao longo deste trabalho, a procura de significados e de orientadores relacionou-se com a necessidade da operacionalização dos conceitos nas tarefas de ensinar e de aprender. Mesmo que nos parecesse tê-los compreendido, ainda tínhamos dificuldade em saber quais as estratégias de acção que lhes correspondiam.

"Competência" foi um conceito paradigmático. Tínhamos entendido que uma pessoa competente é capaz de mobilizar, combinar, transferir e partilhar conhecimentos, estratégias, métodos de trabalho e ideias, com um objectivo claramente estabelecido. É capaz de agir e reagir perante situações complexas, através da

mobilização e combinação de saberes (conceitos, procedimentos, atitudes) num contexto determinado (Alonso, 2004). A dificuldade, para nós, foi compreender de que forma todos esses exercícios cognitivos de acesso, transformação e uso do conhecimento podiam ser despoletados em contexto educativo, tendo em conta todos os alunos. Cada um de nós, os grupos de trabalho e a escola, em geral, tivemos de estudar, descodificar, observar e experimentar.

Desenvolver um currículo estruturado no desenvolvimento de competências parecia estar a anos-luz do desenvolvimento de programas disciplinares, praticamente independentes uns dos outros.

Diz-se competente quem é capaz de usar, se necessário transferindo ou construindo, conhecimentos para resolver um problema, criar um artefacto, produzir uma resposta adequada a um contexto. Ser competente é saber usar a inteligência como um instrumento de mediação entre si e o meio. Os professores têm de criar condições não só para que os alunos desenvolvam competências mas também para que façam provas dessas competências.

Compreender as implicações de um currículo estruturado no desenvolvimento de competências foi uma das tarefas mais difíceis. Esta compreensão - ou a sua falta - afectou todas as dimensões do desenvolvimento curricular e, obviamente, revelou-se na coerência e na integração do projecto e na construção de uma “cultura de projectos” na escola¹³³.

Os professores tiveram de transformar um ensino que pretendia que os alunos aprendessem conteúdos, valorizando em algumas disciplinas os conceitos, as normas, as regras e os factos e noutras os procedimentos, num ensino que apoiasse os alunos a acederem a conhecimentos e a utilizá-los estrategicamente. Nas tarefas de ensino incluíram-se as tarefas de avaliação e naturalmente que avaliar competências não é a mesma coisa que avaliar apenas a aquisição de conteúdos.

Os professores procuraram elaborar um conjunto de estratégias e de instrumentos em que se pudessem apoiar para conseguir compreender e aprender a usar as novas concepções de ensino e de aprendizagem. Alguns grupos de trabalho foram essenciais na descodificação das informações, na construção de propostas e na divul-

¹³³ Alonso, (2004) define a “cultura de projectos” na escola como uma visão estratégica e integrada do currículo, construído de forma partilhada a partir da acção planificada, reflectida e avaliada, num processo continuado e evolutivo, com a intenção de promover e melhorar as aprendizagens dos alunos.

gação de ideias e de resultados.

Foi assim que surgiram as listagens de descritores referidos a cada uma das competências gerais, elaboradas de tal maneira que permitiam que todas as áreas curriculares encontrassem um corpo de trabalho comum. Nem todos os professores da escola conseguiram ou quiseram participar nesse caminho de aprendizagem profissional. Alguns, iludidos por uma prática que lhes parecia eficaz, faziam coincidir a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de competências. Outros, decepcionados com as inúmeras exigências de um sistema de ensino inseguro e inconstante, preferiram esperar até terem a certeza de que valia a pena esforçarem-se na mudança.

- **Que implicações tem um currículo estruturado no desenvolvimento de competências na organização da escola, nas práticas de ensino e nos processos de aprendizagem?**

De acordo com o trabalho de descodificação feito pelos professores, um currículo estruturado num conjunto de competências gerais que se desdobram em listagens de competências específicas disciplina a disciplina implica:

- Práticas educativas centradas nos alunos porque “[a]s competências não existem por si próprias; o que existem são pessoas possuidoras de competências. Por isso não podem ser reconhecidas e avaliadas independentemente dos indivíduos que delas são portadores e da sua participação activa em contextos determinados.” (Alonso, 2002)

- Uma visão transversal do currículo capaz de influenciar as práticas de planificação e de acção.

Todas as áreas têm de ser capazes de proporcionar aos alunos experiências que lhes permitam aprender desenvolvendo competências específicas e, simultaneamente, contribuir para que os alunos desenvolvam competências gerais e, assim, acedam e construam saberes integrados. Desta perspectiva o conhecimento é encarado como uma conquista pessoal com um sentido determinado, o que leva a que no processo educativo, todos aprendam, o professor, o estudante e todos os outros parceiros. Cada um aprende na direcção das suas próprias problemáticas, de acordo com os seus papéis. Não é aceite como verdade pedagógica a concepção de um conhecimento exterior à pessoa que precisa de ser transportado passivamente de um indivíduo para outro indivíduo, ou seja, do professor para o aluno. Neste caso o papel do professor é de mediador passivo, “dando” conhecimentos que o estudante “recebe”

sem questionamento. Na situação em que o conhecimento resulta de um processo complexo de confrontação de ideias e de reflexão sobre experiências o professor deve assumir-se como mediador activo, participando no processo, organizando-o segundo os dados recolhidos no contexto e no saber profissional, propondo questões, tarefas, consultas, apresentando ideias, mediando o pensamento e a acção do aluno, estimulando-o.

Neste caso, a integração curricular é a forma privilegiada de construir conhecimento porque ela é a resposta aos problemas identificados pelos alunos.

A ideia da integração curricular levou a muitos debates dentro da escola para determinar qual o papel das disciplinas na construção do projecto. Se alguns pareciam encarar com entusiasmo a ideia de participarem na construção de um saber colectivo tornado útil pelos processos e produções inerentes ao projecto, outros receavam o empobrecimento das disciplinas, a perda de sentido da sua identidade em face da defesa do global.

O desenvolvimento das competências gerais através de dois movimentos, um centrado na especificidade de cada disciplina e outro na transversalidade, construída pela junção complexa das experiências, foi difícil de ser entendido face à crença que a integração do conhecimento é feita no interior de cada pessoa sem que os processos formais de educação se preocupem em planificá-lo e em promovê-lo.

Uma outra questão que se coloca é se o desenvolvimento de competências gerais ou transversais implica obrigatoriamente integração curricular ou se pode surgir do somatório das experiências vividas em cada área específica.

Esta questão foi colocada por um professor entendendo que o uso do individual para construir o global, criando espaços de integração curricular, nomeadamente valorizando o trabalho de projecto como metodologia de aprendizagem, era um exagero de alguns pedagogos desconhecedores das condições que as escolas ofereciam. Bastava que cada disciplina se preocupasse com o seu trabalho para que os alunos aprendessem o necessário. Não eram necessários espaços de integração que só serviam para baralhar os alunos, para os fazer experimentar o caos resultante das tentativas para juntar conteúdos de várias áreas.

Este professor não tinha em conta a ideia fundamental de que o currículo nacional do ensino básico não se identifica com uma adição de disciplinas (Departamento de Educação Básica, 2001). É ainda de referir que o Decreto-lei n.º 6/2001 que aprova a Reorganização Curricular do Ensino Básico identifica a “integração do currículo e da avaliação” como um dos princípios orientadores a que se subordina a organização e a gestão do currículo (artigo 3.º, alínea b).

Que organização da escola sustentaria o desenvolvimento de competências em termos curriculares? Não é necessário discutir os aspectos formais da organização, apenas identificar algumas das suas características essenciais como a existência de espaços e de recursos que permitam, a alunos e professores, o desenvolvimento de práticas diversificadas:

- de colaboração, questionamento, reflexão e decisão colectiva,
- de acesso, construção, transformação e divulgação do conhecimento,
- de avaliação que, de acordo com processos e com resultados, permita e exija a alteração das decisões.

Como se pode compreender estas práticas influenciam profundamente os processos de ensinar e de aprender.

▪ **Quem participa na construção do Projecto Curricular de Escola e do Projecto Curricular de Turma?**

Esta questão manteve-se ao longo do tempo que durou a compreensão do que era construir um projecto curricular e foi esbatida a pouco e pouco, para uns professores mais depressa do que para outros.

Desde que os professores foram confrontados com a necessidade de construírem projectos curriculares até identificarem os conceitos e os procedimentos-chave, muitos lutaram contra o que sentiam ser a perda de poder ao terem de dividir os trabalhos de gestão curricular com outros parceiros, nomeadamente colegas, alunos e pais. A ideia de que poderia existir uma confrontação entre modos de ensinar e de avaliar, de que a partilha implicava a negociação e, algumas vezes, a perda de razão, levava ao receio de que a sua autoridade fosse posta em causa, de que o professor se tornasse apenas mais um a interferir no processo de aprendizagem, não como especialista em ensino, mas como mais uma voz entre muitas vozes.

Esses professores usavam a solidão profissional permitida pelo sistema educativo para construírem um “ninho” seguro, rodeados pelos seus alunos, pelos materiais curriculares, aconchegados pelos manuais e pela burocracia dos sumários, dos relatórios, das actas como formas fleumáticas de avaliação. A entrada nas suas salas de aula e a participação nos processos realizados por esses professores eram actos de persuasão.

A pouco e pouco alguns professores compreenderam que a abertura à participação de outros parceiros não punha em causa as suas competências profissionais, reafirmando-as até, pelo debate de opções curriculares e pela divulgação de um saber específico seguro presente na análise de problemas e nas sugestões avançadas. A colaboração de outros elementos podia tornar-se uma potenciali-

dade na medida em que permitia a identificação de outras variáveis que mereciam ser consideradas e que aproximavam as acções educativas dos ideais esperados.

Todos os professores do conselho de turma são elementos-chave da construção do projecto curricular. São eles que devem desenhar os instrumentos e os processos para a avaliação diagnóstica, que devem interpretar os dados e desenhar e acompanhar as estratégias de acção e depois avaliar os seus efeitos. Os professores não estão sós nessa tarefa podendo ter como parceiros no despiste dos problemas, nas propostas de actuação e no acompanhamento das acções, os alunos, os seus pais e encarregados de educação, outros professores ou técnicos de educação. Se a colaboração for efectiva, isto é, se essas pessoas se sentirem comprometidas com a construção do projecto, da mesma maneira sentem o sucesso ou o insucesso do que é experimentado, compreendendo o esforço que é dispendido e os sentimentos que estão associados ao valor dos resultados.

Os restantes elementos da escola que orientam os espaços de apoio e enriquecimento curricular, como a biblioteca, a sala de estudo, a oficina da música, poderão ser outros parceiros na construção do projecto. De acordo com as valências e os interesses dos alunos, cada um desses espaços pode tornar-se colaborador na aprendizagem.

O mesmo se passa com qualquer grupo pedagógico da escola quando confrontado com as situações apresentadas pelo conselho de turma. Os departamentos curriculares, o conselho pedagógico, o conselho de directores de turma, são potencialidades na construção dos projectos de turma. Até porque cada um desses projectos corresponde à proposta da escola interpretada de acordo com as características dos alunos de cada turma.

A construção dos projectos curriculares de turma implicou um percurso que passou por várias fases:

- a apropriação pelo director de turma da dinâmica de construção e sua responsabilização como principal gestor;*
- a procura, pelo director de turma, da colaboração dos colegas do conselho de turma, implicando-os na construção do projecto;*
- a construção do projecto pelo conselho de turma com a mediação do director de turma;*
- a abertura do processo de construção a outros colaboradores, nomeadamente aos alunos.*

Dentro da escola encontram-se turmas que são exemplo de

cada fase do percurso de construção. À medida que os professores vão compreendendo a complexidade presente no projecto e a necessidade de agirem como grupo mais se vão aproximando da última fase enunciada.

Quanto ao projecto curricular de escola todos os elementos devem ser uma parte integrante da sua construção para que ele represente a *visão*, a *voz* e a *vontade* de uma comunidade de aprendizagem centrada no desenvolvimento dos seus alunos com ênfase no desenvolvimento organizacional, profissional e curricular.

▪ **Como se constrói um Projecto Curricular de Escola e um Projecto Curricular de Turma?**

A resposta para esta questão foi encontrada através do estudo, da acção e da reflexão da acção. Quando a escola iniciou a construção do projecto curricular da escola pouco sabia sobre como o fazer. Assim, o conhecimento que obteve foi construído através de processos colaborativos de investigação-acção-reflexão.

A necessidade de construir um projecto para uma escola específica levou a que se questionasse a própria escola sobre o porquê do projecto. Daí surgiram dados que permitiram decidir sobre as finalidades e prioridades da escola, perspectivando-se metas e estratégias globais para a sua perseguição e os dispositivos de avaliação para indagar dos seus efeitos. O projecto surge do resultado equilibrado de duas forças: as orientações do currículo nacional e as características da escola.

O projecto curricular de turma possui o mesmo esquema de construção mas é resultante do equilíbrio de três forças: as orientações do currículo nacional, as orientações da escola e as características da turma.

De uma forma muito resumida pode dizer-se que o projecto de escola ou de turma envolve cinco fases interligadas percorridas pelos vários intervenientes em colaboração:

- o diagnóstico de condições e necessidades - análise do passado e do presente;
- a identificação de finalidades, metas e prioridades - previsão dos efeitos do projecto no futuro;

- a definição de estratégias de acção - planificação e desenvolvimento;
- a avaliação dos efeitos das acções realizadas - comparação entre as qualidades do início do processo, o efeito das acções e as metas desenhadas e identificação de potencialidades e constrangimentos;
- a reformulação das decisões - ajuste das decisões em face dos resultados intermédios, gerindo as potencialidades e diminuindo as condições constrangedoras.

Estas fases constituem um ciclo de acção podendo, em qualquer momento, ser reiniciado em qualquer um dos pontos.

A forma como as pessoas de cada escola ou de cada turma realizam cada uma das fases, como as interligam e lhes dão sentido, depende das suas características como grupo. No entanto, têm de respeitar os princípios que fazem do seu trabalho uma construção colectiva.

▪ Que aspectos devem ser privilegiados na construção dos Projecto Curriculares de Escola e de Turma?

Alonso (2006) identifica a cultura de projecto como um conjunto de características que essa escola possui e que correspondem aos aspectos a privilegiar já que são esses também que definem a real existência do projecto curricular:

- Construção do projecto curricular baseada em processos colaborativos de investigação e avaliação/reflexão.
- Envolvimento da comunidade educativa (alunos, pais e outros parceiros na construção e avaliação do Projecto).
- Partilha de metas orientadas por princípios.
- Integração do currículo na realidade da escola.
- Visão estratégica e articulada do currículo no seu todo (vertical e horizontal).
- Coerência do processo curricular (competências, conteúdos, metodologia e avaliação).
- Valorização de metodologias de construção do conhecimento.
- Utilização de estratégias de diferenciação curricular.
- Regulação participada dos percursos de aprendizagem.
- Avaliação contínua e formadora de processos e resultados. (p.21)

Cada um destes aspectos foi considerado na construção do projecto da escola e nos projectos das turmas, mais como resultantes da procura dos melhores caminhos, do que como cumprimento de orientações. O que quero dizer é que cada uma das qualidades enunciadas como sendo indicadora da

cultura de projecto foi *descoberta* ao longo das tentativas de construção dos projectos.

A necessidade da colaboração entre os intervenientes, a recolha e análise de dados através de processos de investigação e reflexão, o envolvimento da comunidade educativa e a contínua avaliação de processos e de resultados foram condições identificadas como estando directamente associadas com a existência do projecto.

Sendo um projecto curricular, isto é, pretendendo promover o desenvolvimento de um currículo que respondesse às exigências de uma comunidade educativa, identificaram-se, também, como essenciais, a valorização da construção do conhecimento por todos os intervenientes, a preocupação com a integração do currículo estrategicamente em todas as decisões e acções da escola e, naturalmente, a coerência e a diferenciação como critérios de acção.

Apesar de se identificarem, na Escola da Torre, as condições indicadas por Alonso para a existência de uma cultura de projecto, não significa que essa cultura já estivesse instituída, mas sim que se aprendia a viver com a inovação suscitada pela Gestão Flexível do Currículo e pela Reorganização Curricular e que, passo a passo, a escola experimentava e apropriava-se da mudança. A existência de um largo conjunto de intervenientes levava a que alguns se mostrassem afastados e desinteressados do centro de investigação, decisão e acção. Apesar dos esforços, alguns professores teimavam em manter-se afastados, não participando na construção da Inteligência Colectiva da escola.

Tal era especialmente visível na construção dos projectos curriculares de turma. Algumas turmas funcionavam como grupos de projecto e aí identificavam-se os descritores indicados por Alonso. Outras não, o que mostrava que o processo ainda estava incompleto.

- **Que orientações devem constar no Projecto Curricular de Escola que apoiem a construção dos Projectos Curriculares de Turma?**

À medida que se vão clarificando as questões compreende-se como as respostas se entrelaçam, como umas compõem as outras.

Durante bastante tempo procurou-se compreender quais os aspectos que deveriam constar no projecto curricular de escola para que servissem de orientação ao projecto curricular de turma sem que a identidade da escola resultasse da uniformidade, isto é, de um conjunto de situações que se repe-

tissem turma a turma, iguais, sem originalidade, como se os grupos de alunos fossem gémeos idênticos.

A procura da identidade na diversidade foi um trabalho penoso. A ideia de que o retrato de uma escola tinha de corresponder a um conjunto de procedimentos sincronizados estava interiorizada na maior parte dos professores. No entanto eles rejeitavam essa uniformidade e simultaneamente rejeitavam o projecto curricular capaz de a exigir.

Um dia acompanhei a visita à Escola da Torre de um grupo de professores de outra escola. Acompanhada como estava por pessoas que não conheciam as suas características, tentei “ver” a escola através das situações que melhor a representassem. Não encontrei uniformidade. Pelo contrário, reconheci os inúmeros interesses de alunos e professores à medida que atravessávamos os vários edifícios, admirei as produções dos alunos espalhadas pelos vários expositores mostrando projectos desenvolvidos ou em desenvolvimento, projectos inerentes a áreas disciplinares ou a temas transversais do currículo. Visitei cada uma das oficinas e clubes e entramos em algumas salas de aula. Vários aspectos do projecto curricular da escola surgiram muito claros, mostrando a diversidade de estratégias e de oportunidades para apoiar a aprendizagem dos alunos, assim como o esforço que estava a ser desenvolvido por alunos e professores para actuar na comunidade escolar, mostrando os seus efeitos dentro da escola, na perspectiva de proteger o ambiente e promover a saúde.

Sendo assim, o projecto curricular da escola tinha de estabelecer as condições para que o currículo se desenvolvesse em todas as turmas de acordo com os princípios, as finalidades, os critérios e as metas encontrados colectivamente para a escola. O conhecimento das necessidades e das metas é o incentivo para que as turmas assumam compromissos e participem no esforço colectivo, na conquista da qualidade definida pela escola. O mesmo se passa na proposta de metodologias, estratégias e recursos considerados como os mais adequados para o desenvolvimento do currículo.

O que faz cada conselho de turma? Interpreta as orientações do projecto curricular da escola de acordo com a sua realidade estabelecendo as suas próprias metas para a concretização das da escola. Selecciona, de entre as propostas apresentadas pela escola, as que melhor se adequam ao trabalho que tem de ser realizado. O projecto curricular da escola tem de estabelecer espaços de autonomia para que as turmas não se comportem todas da mesma maneira, para que cada uma possa encontrar o seu espaço de decisão e de construção de identidade, contribuindo para uma visão colectiva mas com uma voz e uma vontade próprias.

O projecto curricular de turma deve pautar-se pelas mesmas concepções porque os professores têm de se guiar pelas decisões colectivas para expressarem a natureza de cada um dos espaços disciplinares e a sua contribuição para a integração curricular.

A procura da autonomia no interior das decisões colectivas, a expressão da identidade específica na construção da identidade colectiva foi um dos processos mais difíceis de ser compreendido e conseguido.

- Como organizar a avaliação de competências a nível da escola?
- Como organizar a avaliação de competências a nível de turma?

Depois de compreendido o conceito de competência e a sua operacionalização enquanto elemento essencial do desenvolvimento curricular foi necessário perceber como avaliar as competências em termos de estádios de desenvolvimento.

É de notar que mesmo identificando as aprendizagens realizadas pelos alunos, como os conceitos, procedimentos e atitudes a que os alunos acederam através dos múltiplos mecanismos cognitivos, é também necessário identificar como é que os alunos resolvem situações complexas, usando estrategicamente o conhecimento a que tiveram acesso ou procurando outro que lhes pareça mais adequado.

A elaboração das listas de descritores para cada uma das competências do currículo nacional como ponto de partida para um trabalho mais rigoroso e apropriado a cada grupo e situação, listas abertas, incompletas, foi um passo para que os professores, e os outros intervenientes, pudessem desenvolver a reflexão centrada nos processos de ensino e de aprendizagem.

Da maneira como se processou a inovação na escola, agregando diferentes anos de escolaridade, passo a passo, e alterando-se sistematicamente as condições por causa das prescrições emanadas do Ministério da Educação, foi difícil encontrar um mecanismo que permitisse compreender os níveis de apropriação dos professores no que concerne às concepções sobre a avaliação de competências. Os professores do 2.º ciclo, porque foram os primeiros a confrontarem-se com essa situação, pareciam mais à vontade na sua abordagem. Os do 3.º ciclo, especialmente os professores do 8.º e do 9.º ano, pareciam mais confusos.

Como já foi referido anteriormente a escola procurava o caminho da mudança e testava-o a cada passo nos espaços criados pelos projectos curriculares de turma.

- Que aspectos devem ser tidos em conta na formulação de critérios de avaliação de escola, tendo como orientador um currículo por

competências?

Na formulação dos critérios de avaliação todos os aspectos considerados na construção do projecto curricular devem ser tidos em conta já que os critérios definem uma linha orientadora que todos devem seguir para se conseguir a coerência necessária a um processo colectivo.

A ideia de que o currículo nacional se refere a um conjunto de competências gerais define desde logo o âmbito dos critérios, orientando para o que se quer avaliar e para as qualidades a que se deve referir a avaliação. Na posse desses dados, cada grupo de avaliadores pode definir padrões de comparação para ajuizar do valor de cada uma das qualidades.

Na Escola da Torre este foi um aspecto que implicou uma grande mudança em termos conceptuais. A apropriação do conceito de competência como organizador das práticas dos professores e dos alunos só foi verdadeiramente compreendida quando os vários grupos pedagógicos se manifestaram indicando quais os critérios de avaliação que foram definidos em cada grupo e sugerindo os da escola.

Não existia coerência nem entre os conceitos utilizados pelos vários grupos nem, como seria óbvio, na sua relação com os da Reorganização Curricular. Nesse trabalho mostrava-se claramente que cada grupo estava a funcionar como um núcleo independente, sem uma orientação ou coordenação comum.

O grupo de trabalho que se formou para analisar esse problema e propor os critérios de avaliação era representativo dos professores da escola e, por isso, esperava-se que os debates utilizados para encontrar a listagem dos critérios fossem expandidos.

Esses critérios passaram a conformar o trabalho da escola, em termos de desenvolvimento curricular e da reflexão sobre as aprendizagens.

▪ Qual o papel dos Conselhos de Turma na concretização das políticas educativas da escola?

É nas turmas que se operacionalizam as políticas educativas da escola porque é lá que os alunos são confrontados com as aprendizagens que têm de realizar e com as condições que encontram para tal. As decisões tomadas nos grupos pedagógicos são reveladas na acção onde participam os alunos.

O desenho das medidas de política educativa tem de ter em conta esta realidade para que a escola não fique apenas pelas intenções e pela discussão nos grupos pedagógicos mas as concretize e possa ser avaliada pelos seus efeitos na vida escolar dos alunos.

Para que tal seja possível as medidas de política educativa têm de ser simples, realistas, claras e exequíveis dentro das fronteiras de exigência e de oportunidade da comunidade educativa.

- **Que aspectos devem ser tidos em conta na avaliação diagnóstica para a construção dos Projectos Curriculares de Escola e de Turma?**

Mais uma dimensão em que foram alteradas as práticas passando-se a cuidar do levantamento de dados diagnósticos tornando-os significativos em função do seu uso. Desta forma, o principal aspecto a ter em conta é a utilidade dos dados para a construção do projecto. Seja no caso do grupo escola ou do grupo turma, esses dados deverão permitir compreender as aprendizagens já realizadas pelos alunos e o que influencia os processos de ensinar e de aprender, o que os facilita e os que os constrange. Assim, é possível comparar o valor dessas aprendizagens com as indicadas no Currículo Nacional e determinar as prioridades da escola, ou seja, as dimensões em que se devem colocar os maiores esforços para ultrapassar as barreiras criadas por aquilo que os alunos e os professores não sabem.

No caso da turma o diagnóstico deverá ser feito pelo levantamento das características de cada aluno. A interpretação dos dados torna possível a construção de um projecto curricular individual, aluno a aluno, que se insere no da turma. Como se vê, a cada passo, encontra-se a visão do individual e a visão do colectivo e a dificuldade é promover a harmonia entre as duas perspectivas.

Há quatro aspectos ainda a ter em conta:

- O diagnóstico passa pela participação de todos no levantamento de dados e na sua interpretação, pela divisão de tarefas entre professores e outros intervenientes, para que a visão de cada uma das áreas possa ser tida em conta na abordagem colectiva dos problemas.
- O planeamento da recolha de dados deve ser cuidadoso para que não se dêem perdas de tempo nem recolha de informação inútil e constrangedora.
- As informações recolhidas, em qualquer momento do diagnóstico, quando se referirem aos estudantes, às suas características cognitivas, sociais

e culturais, devem ser rigorosamente preservadas, consideradas como confidenciais. A confiança tem de ser conquistada pelo respeito que merece cada um dos alunos, pelo direito à intimidade. O conselho de turma tem de assumir essa responsabilidade e a construção de registos ou qualquer forma de divulgação de dados sobre as pessoas da turma tem de ter em conta esse direito.

- O processo de recolha de dados deve responder às intenções educativas de cada conselho de turma e por isso, não deve ser uniformizado. Dessa uniformização resultam retratos similares de todas as turmas. É no diagnóstico que começa a ser construída a diversidade e a diferenciação curricular. Como já foi dito anteriormente, a identidade não é fenómeno de uniformidade. A identidade pode construir-se na e pela diversidade.

- Deve existir uma relação estreita entre o diagnóstico feito turma a turma e o diagnóstico feito em termos da escola global, porque se trata dos mesmos alunos, mas reunidos como grupo de formação.

▪ Como implicar todos os elementos da escola na construção do Projecto Curricular de Escola ou de Turma

A participação nos processos de construção curricular foi mais um aspecto que mostrou a mudança efectiva das práticas dos professores e que correspondeu a uma das vertentes da inovação introduzidas pela Gestão Flexível do Currículo.

Não se encontraram respostas claras sobre como implicar o professor na construção do projecto mas encontraram-se condições que facilitaram a vontade do professor em colaborar:

- tornar visível e útil, a *visão*, a *voz* e a *vontade* de cada professor na realização dos processos colectivos;

- promover os compromissos entre pares para a realização de tarefas curriculares;

- abrir espaços de diálogo, de debate, de reflexão sobre o que é conseguido em termos de aprendizagem e o que é desejado;

- divulgar as boas práticas;

- valorizar o trabalho dos professores em termos do colectivo;

- respeitar a autonomia de cada turma relativamente à tomada de deci-

sões compatíveis com as orientações gerais da escola;

- valorizar as opiniões e as reflexões do conselho de turma como núcleo central do trabalho da escola.

Estas condições mostraram-se benéficas para a construção de compromissos e para o incentivo à participação, embora se notasse que era mais efectiva em termos dos conselhos de turma do que da escola em geral. No entanto, foram raras as turmas em que houve uma participação de todos os professores o que, apesar de tudo, foi uma conquista, porque antes da Gestão Flexível do Currículo e mesmo nos seus primeiros tempos, o usual era que todas as responsabilidades da construção curricular residissem no director da turma, sendo os outros professores pouco mais que elementos de obediência (ou de desinteresse) face às decisões tomadas por ele.

A ideia que os elementos do conselho de turma fossem tão responsáveis pela gestão curricular quanto o seu director de turma já tinha sido compreendida pela maioria dos professores, existindo apenas alguns constrangimentos a ultrapassar quanto à forma de operacionalizar essa medida.

- **Que papel desempenham os vários grupos pedagógicos na construção do Projecto Curricular de Escola e dos Projectos Curriculares de Turma?**

Os grupos pedagógicos são as bases de organização dos processos de ensinar e de aprender. São eles que têm de fazer a interpretação das orientações nacionais e compor as orientações da escola e, depois, interpretá-las de acordo com a natureza do seu grupo, estabelecendo as acções em que vão apoiar a realização dos actos de ensinar.

Se pensarmos nos conselhos de disciplina ou nos departamentos curriculares compreende-se que são esses grupos que vão estudar as orientações curriculares, nomeadamente a listagem de competências gerais e específicas e os programas, e construir um projecto para cada disciplina que se adeque ao projecto global. O que não podem fazer é construir um corpo de decisões tão fechado que todos os professores tenham de proceder de igual modo para lhes dar cumprimento.

Outra tarefa destes núcleos é dinamizar momentos formativos que tenham sido desejados pelos professores e que possam melhorar as suas condições profissionais.

Notou-se que, na Escola da Torre, os departamentos curricu-

lares e os conselhos de disciplina tinham funções que se afastavam das requeridas pela Gestão Flexível do Currículo, pois implicavam uma relação entre professores que uniformizava os seus comportamentos de ensinar, quer quanto aos conteúdos seleccionados, quer mesmo quanto às metodologias e recursos a utilizar.

Os grupos pedagógicos, exceptuando os conselhos de turma, actuavam mais virados para o cumprimento da burocracia do que para a resolução de problemas colocados pelos alunos, pelos professores ou outros intervenientes. Colocavam-se numa redoma protegida da inovação e tentavam manter as rotinas decisórias anteriores à Gestão Flexível do Currículo. Algumas vezes, o seu funcionamento comportou-se como constrangimento à construção do projecto de cada turma, especialmente no que concerne à flexibilização curricular.

- **Como podem os outros projectos da escola contribuir para o desenvolvimento do Projecto Curricular de Turma?**

Os projectos da escola servem os projectos curriculares de turma ou então não servem à escola. Adoptando-se a turma como núcleo organizativo da aprendizagem é aí que se têm de centrar as decisões e as acções, mesmo que o conselho de turma opte por estabelecer como parceiros de desenvolvimento outros grupos e outros projectos de trabalho.

A dispersão de recursos e de agentes decisórios implica que os compromissos sejam menos assumidos, que a responsabilidade seja repartida por vários. Por isso deverá ser o conselho de turma em parceria com os estudantes, com os seus pais e com os professores ou técnicos responsáveis pelos outros projectos a construírem os níveis e formas de participação no percurso de aprendizagem de cada aluno. Apesar de poderem existir elementos intermédios de organização de recursos, a gestão deverá centrar-se no conselho de turma. Só assim os professores terão consciência do currículo que corresponde a cada aluno e das oportunidades de aprendizagem de que devem beneficiar.

- **Como e quando avaliar os processos e os resultados dos projectos?**

A resposta é: continuamente. O que quer dizer que têm de se estabelecer momentos e processos para avaliar os processos e os resultados intermédios que os alunos vão obtendo pelo uso das aprendizagens realizadas.

Outra questão é o que deve ser avaliado. Tudo deve ser avaliado, o trabalho do professor avaliado por ele próprio, pelos seus pares e pelos alunos, o trabalho de cada aluno, avaliado pelo aluno, pelos seus pares e pelos professores. Devem ser avaliados os instrumentos de trabalho, os recursos de

aprendizagem, os tempos utilizados, o efeito das parcerias.

A avaliação serve essencialmente para facilitar e melhorar os processos de ensino e de aprendizagem, compreendendo a distância a que cada aluno está das metas definidas, quais as dificuldades com que se confronta, quais as medidas que podem ser tomadas para o apoiar.

Quando se refere aos resultados, a avaliação poderá servir também para apoiar a classificação em cada área curricular e decidir pelo próximo passo que o aluno deverá dar no seu percurso de aprendizagem.

Os dados da avaliação são ainda essenciais para compreender de que forma a escola se adequa aos seus públicos, de que forma é capaz de responder às suas necessidades e exigências, dando bases para a reflexão.

A escola decide introduzir mudanças quando os dados de avaliação mostram a suas fragilidades em termos do desenvolvimento do currículo.

Seguem-se duas outras questões:

- Qual o impacto da construção de Projectos Curriculares de Escola e Turma no desenvolvimento dos alunos, no desenvolvimento organizacional e no desenvolvimento profissional dos professores?
- O que mudou na escola? Que efeitos teve cada uma das mudanças?

Para encontrar as respostas a estas questões passarei a analisar a relação entre as dimensões da Inteligência da Escola e as manifestações de cada uma das dimensões, identificando as aprendizagens realizadas pelos professores da escola e as tendências de mudança que foram observadas.

Aqui é necessário fazer três chamadas de atenção:

- A primeira refere-se aos professores que se apropriaram das dinâmicas associadas à construção de projectos curriculares. Não representam a totalidade dos professores da escola nem é possível identificar quantidades ou percentagens. Apenas se pode dizer que há professores que aprenderam a relacionar-se com as concepções, as problemáticas e as dinâmicas associadas ao movimento da Gestão Flexível do Currículo e da Reorganização Curricular e que essa aprendizagem permitiu o reconhecimento de tendências de mudança na escola, a transformação das velhas rotinas em acções inovado-

ras de gestão e desenvolvimento curricular.

- A segunda refere-se ao entendimento do que é a mudança na escola. Dado o tempo que durou este estudo é possível considerar que a inovação experimentada tenha sustentado processos que fazem parte da apropriação da mudança pela escola mas ainda não representativos dessa mudança. O tempo e a quantidade de aspectos que estiveram em jogo, nomeadamente a alteração de concepções, a relação conflituosa entre paradigmas educacionais, a precariedade de algumas experiências por os professores envolvidos não se manterem tempo suficiente na escola, a alteração sistemática dos normativos, implicam que se fale de tendência de mudança, na preparação da mudança e não de mudança efectiva. Os exemplos identificados referem-se a situações que se iniciaram com pequenos grupos de entusiastas e que, a pouco e pouco, foram ganhando adeptos, crescendo o número de professores implicados.
- A terceira chamada de atenção refere-se à centralidade do projecto na identificação das manifestações de inteligência, das aprendizagens realizadas e das tendências de mudança. Todos os exemplos se referem à construção do projecto, ao conteúdo de cada uma das suas fases e às aprendizagens que as pessoas envolvidas foram realizando à medida que se iam apropriando dos conceitos e dos procedimentos implicados. Os exemplos têm a ver com a construção do projecto de escola e a construção dos projectos curriculares de turma. No entanto, é nos projectos curriculares de turma que se encontram as marcas mais profundas da inteligência colectiva.

Segue-se, então, uma análise:

- do uso da Inteligência da Escola,
- dos aspectos que são marcas dos processos de aprendizagem realizados pelos professores, e
- das tendências de mudança registadas nas dinâmicas organizacionais, curriculares e profissionais capazes de influenciar a aprendizagem dos alunos.

Inteligência, Aprendizagem e Mudança na Escola da Torre

Na caracterização da Inteligência Escolar identificaram-se várias dimensões, cada uma abrangendo um núcleo de saber e de desenvolvimento. Apesar da identificação das várias dimensões da inteligência e do âmbito diferenciado de cada uma, reconhece-se também a profunda relação que se estabelece entre elas. Algumas referências relativas a momentos da construção do projecto são de tal forma resultado da transversalidade da inteligência que servem de exemplo a mais do que uma dimensão. Da mesma maneira, no campo relacionado com cada inteligência existem manifestações que dizem respeito ao desenvolvimento organizacional, ao curricular e ao profissional, mostrando a estreita relação que se estabelecem entre esses campos nos processos de inovação e na sustentação da mudança.

A dificuldade de fazer leituras fragmentadas de cada uma das inteligências e de conseguir ter uma perspectiva da independência de cada dimensão, é prova de que a Inteligência Escolar é um sistema complexo de interações e resulta da sua integração.

Inteligência Contextual

As manifestações da Inteligência Contextual mostram a preocupação dos professores em conhecer a escola e a comunidade onde ela se insere.

Antes da Gestão Flexível do Currículo, para justificar as opções exigidas pela construção do projecto educativo, já existia a preocupação de identificar as características da escola. No entanto esse cuidado e esforço estava no âmbito do pequeno grupo de professores que assumia a responsabilidade de construir o documento referente ao Projecto Educativo.

Antes da Gestão Flexível do Currículo o conhecimento necessário para a construção do projecto educativo centrava-se na própria escola, nas condições de ensino e nas necessidades dos alunos, observados como um todo. A tendência de mudança foi para a tomada de consciência dos aspectos exteriores à escola que influenciavam os processos educativos, facilitando-os ou inibindo-os, e também para o reconhecimento do papel formativo e reflexivo que a escola poderia ter na própria comunidade, através de acções despoletadas a partir das pessoas da escola, nomeadamente dos alunos. A pouco e pou-

co reconheceu-se a interdependência criada pelos sistemas abertos.

Outro aspecto que se constituiu como manifestação da Inteligência Contextual e resultou de processos de aprendizagem foi o sentido dado à participação de todas as pessoas na identificação das características da escola. Apesar de se ter mantido um grupo de professores como responsável pelo tratamento final dos dados e pela sua divulgação, foram criadas oportunidades para a participação de todos, nomeadamente dos alunos que, quando questionados, mostraram aspectos configuradores do seu ambiente de aprendizagem não valorizados pelos adultos e realmente importantes.

A mudança não foi completamente conseguida porque alguns dos intervenientes não aproveitaram os espaços de participação, não se sentiram implicados na construção de um retrato fidedigno da escola e do espaço social e cultural que a rodeava, confiando noutros para essa tarefa ou simplesmente não valorizando essa dimensão do projecto.

Esta negação ou desinteresse, embora existente e reconhecida, foi menos percebida no trabalho do conselho de turma. A Inteligência Contextual manifestou-se claramente na construção dos projectos curriculares de turma quando a maior parte dos professores de cada conselho passou a participar na recolha e na análise dos dados, com a preocupação de caracterizar cada aluno e cada grupo de alunos através de processos inovadores e não recorrendo apenas aos procedimentos uniformizadores que a escola já desenvolvia anteriormente.

O trabalho realizado por cada conselho de turma foi também divulgado e reflectido por outros professores que analisaram as estratégias e concluíram do seu interesse para a generalidade da escola. Desse estudo surgiram modelos orientadores globais com a intenção de apoiar os conselhos de turma na tarefa de organização do trabalho, nomeadamente nas tarefas de diagnóstico. No entanto, também se compreendeu que esses modelos tinham de ser vistos apenas como orientadores porque cada turma apresentava-se como um núcleo com identidade própria exigindo metodologias específicas.

A aceitação da diversidade foi também uma aprendizagem e influenciou a maior parte das decisões. Repare-se que o conceito de flexibilidade curricular implica o reconhecimento de que as pessoas que aprendem e as pessoas

que ensinam têm características que as distinguem e que obrigam a diferentes projectos de gestão curricular. No entanto, os professores estavam habituados a procedimentos pedagógicos uniformes, a materiais curriculares iguais e utilizados da mesma maneira por todos, professores e alunos. Assim, a consciência da diversidade foi uma aprendizagem duramente realizada e, para muitos, incompleta. As mudanças que a escola poderia assumir face ao reconhecimento da diversidade foram travadas pelas obrigações organizativas produzidas pelos normativos. Desta forma é difícil compreender se a tendência da mudança teria sido pela assunção plena da diversidade se por um reconhecimento teórico sem correspondência prática. A verdade é que os professores que defendiam a coerência como princípio para a construção dos projectos curriculares tinham de encontrar *becos de oportunidade* para que as suas ideias e acções se enquadrassem nos espaços limitados pela lei, especialmente no tempo de implementação da Reorganização Curricular em que o grupo ministerial já era diferente do que tinha criado e apoiado a Gestão Flexível do Currículo e que se tinha afastado dos seus princípios. A consciência desse esforço foi, também, uma manifestação da Inteligência Contextual porque envolveu o conhecimento das forças que dominavam a acção educativa.

Como já foi referido o desenvolvimento da Inteligência Contextual permitiu compreender os espaços em que a comunidade podia apoiar o trabalho da escola mas também os espaços em que a escola podia intervir como acção comunitária. Alguns exemplos podem ser encontrados nas diversas campanhas que foram desenvolvidas pelos alunos apelando e conseguindo a intervenção das pessoas exteriores à escola, pessoas da rua, do bairro, da cidade, campanhas a favor da paz, da dádiva de sangue, da protecção ambiental, acções desenhadas de acordo com aspectos que os alunos reconheceram como sendo importantes para a formação da sociedade a que pertenciam. Espectáculos e exposições foram montados contando com a participação exterior à escola, estreitando-se relações com a autarquia e com outras entidades da região. Estas acções resultaram porque se aprofundou e alargou o conhecimento do contexto, compreendendo-se o campo de acção que a comunidade representava.

Aqui, a tendência de mudança passou pelo alargar dos limites físicos da

escola, encarando-se cada pessoa, cada objecto, cada experiência, como um recurso educativo.

Podem-se, assim, considerar como exemplos das manifestações da inteligência contextual:

- A identificação das dimensões a considerar no estudo do contexto.
- O desenho de estratégias para a criação de espaços de oportunidade e de estímulo para a participação das pessoas da escola.
- A valorização das opiniões e propostas apresentadas por todos os participantes.
- A caracterização dos alunos quanto aos saberes, interesses e vivências anteriores, atendendo aos aspectos individuais e às relações entre alunos aquando da formação de grupos de trabalho.
- A identificação das necessidades globais dos alunos da Escola da Torre (e mais tarde do agrupamento), em termos das aprendizagens e da aquisição e desenvolvimento de competências.
- A identificação das necessidades dos professores em termos do conhecimento profissional específico para a participação na construção de projectos curriculares na óptica da Gestão Flexível do Currículo e da Reorganização Curricular.
- A identificação das condições da escola capazes de influenciar os processos de aprendizagem, distinguindo constrangimentos e potencialidades.
- A identificação dos aspectos sociais e culturais da comunidade capazes de influenciar as opções curriculares da escola.
- O levantamento dos constrangimentos provocados por hábitos sociais, culturais e económicos da comunidade na vida escolar.
- A identificação de parcerias, isto é, das entidades que poderiam apoiar a resolução dos problemas definidos pela escola.
- O levantamento das características do meio em termos do apoio a estratégias de formação para alunos, professores e outros elementos da escola.
- A identificação das expectativas que a comunidade colocou na escola e na formação de cada aluno.

Que aprendizagens foram realizadas pelos professores para desenvolverem a inteligência contextual? Essas aprendizagens aconteceram, naturalmente, no interior de cada pessoa, pelo conflito entre o que cada um sabia e o que precisava de saber para fazer frente às tarefas da construção do currículo. Mas aconteceram também no domínio do colectivo, na participação de cada um nos processos colaborativos e nos resultados do trabalho dos grupos.

Se se torna difícil reconhecer o percurso de aprendizagem de cada um, podem-se pelo menos comparar as dinâmicas anteriores e as que decorreram da Gestão Flexível do Currículo e perceber que aprendizagens estiveram implicadas. Assim, para passar de um quadro conceptual para outro quadro, operacionalizando-o na acção educativa, os professores tiveram de aprender a:

- Valorizar o estudo do contexto como informação-chave para a identificação das prioridades educativas da escola e, associada a esta valorização, a aprendizagem de metodologias diversificadas para o levantamento de dados e para a sua interpretação, promovendo a participação do maior número possível de pessoas da escola.
- Identificar e interpretar a informação pertinente no âmbito do currículo e da construção de projectos, adequando-a às especificidades da escola.
- Pesquisar e usar fontes de informação que pudessem clarificar e ajudar a resolver aos problemas colocados pelas dinâmicas escolares.
- Trabalhar em grupos diversificados, partilhando ideias, tomando decisões em colaboração.
- Negociar com entidades exteriores à escola capazes de a apoiar na construção do seu projecto.
- Divulgar os resultados dos projectos, partilhando-os com a comunidade.
- Valorizar a comunidade exterior à escola como um vasto e rico centro de recursos educativos.

Como já se disse, todas as aprendizagens referidas tiveram maior impacto na construção dos projectos curriculares de turma em que o estudo

do contexto se dedicava em grande parte ao conhecimento de cada aluno e à relação entre os saberes que ele já dominava e as orientações curriculares nacionais apoiadas pelas decisões da escola. Como os conselhos de turma eram grupos pequenos que se mantinham mais ou menos estáveis durante cada ano lectivo pareciam mais fáceis de gerir em termos da construção de dinâmicas de reflexão, decisão e acção conjunta. Na Escola da Torre estas unidades eram bastante valorizadas como núcleos de desenvolvimento curricular e, por isso, as aprendizagens pareciam mais significativas e as tendências de mudança mostravam-se, aqui, mais fortes.

Assim, podem ser identificadas como tendências de mudança na Escola da Torre apoiadas pelo desenvolvimento da Inteligência Contextual:

- A valorização, para o estudo do contexto, de dimensões inovadoras, mais centradas em cada aluno, nos seus conhecimentos e vivências anteriores e o abandono das orientações uniformizadoras que a escola seguia até aí.
- O envolvimento da maioria dos professores no levantamento de dados sobre a escola ou sobre a turma e a interpretação desses dados à luz das orientações curriculares, identificando necessidades, prioridades e metas.
- A valorização da opinião dos alunos nomeadamente quanto aos seus interesses, gostos, habilidades e emoções, como ponto de partida para a definição das situações problemáticas à volta das quais se construía o projecto.
- Um maior rigor na recolha e na organização dos dados para o diagnóstico do estado da escola, da turma e do aluno em termos de desenvolvimento de cada uma das dimensões da sua inteligência.
- A criação de um diálogo mais aberto com a comunidade, nomeadamente com os pais, com instituições de apoio à criança e ao jovem, com a autarquia, com empresas e com a sociedade em geral.
- O desenvolvimento de uma relação aberta e de apoio mútuo com a universidade, centros de formação e outras entidades capazes de apoiarem a construção contínua de conhecimento profissional.

A Inteligência Contextual mostrou-se uma dimensão essencial para

encontrar o sentido do projecto, isto é, para compreender quem são as pessoas a quem se destina e quais as mudanças que devem ocorrer em termos individuais e grupais.

Mesmo que os olhares mais pessimistas não consigam identificar as tendências de mudança resultantes da Gestão Flexível do Currículo, esta dimensão ajuda a perceber que muitas ideias foram alteradas fruto de um conflito activo entre a resposta uniformizadora e a resposta diferenciadora. Antes da Gestão Flexível do Currículo, o cumprimento dos programas nacionais mediados pelos manuais permitia a diferenciação curricular em pequenos movimentos da responsabilidade de cada professor e pouco ou nada partilhados pelos outros professores da turma ou da escola. A Gestão Flexível do Currículo trouxe a ideia de que conhecer cada aluno era um passo essencial para a construção de qualquer projecto curricular, já que estes existiam para criar as condições facilitadoras da aprendizagem. Apesar de existirem professores que realizavam as tarefas de diagnóstico sem lhes atribuírem outro sentido que não o da obrigação organizativa, muitos outros compreenderam a relação que se estabelecia entre as características dos alunos e os processos de ensinar. Foi no trabalho das turmas que melhor se identificaram as tendências de mudança.

Esta é a Inteligência que sustenta a *visão* da escola.

Inteligência Estratégica

Esta dimensão da inteligência compreende os processos colectivos de análise de dados e de tomada de decisões para a concretização das finalidades da escola.

Manifesta-se em todos os movimentos em que a escola se mostra problemática e em que se desenham planos de acção que envolvem negociação, tomada colectiva de decisões, partilha de tarefas, avaliação sistemática e reformulação das decisões. Para cada problema a escola encontra uma resposta estratégica.

Esta dimensão da inteligência está directamente relacionada com a autonomia e a responsabilidade da escola na construção do projecto educativo.

A estratégia inclui os movimentos inerentes ao *design* de um plano de acção intencional para a concretização de objectivos pré-determinados (Mintzberg, 1992) mas inclui ainda a integração de cada plano numa rede global de intenções definida na dimensão do projecto, inclui o estudo do ambiente e a identificação dos recursos humanos e materiais, a negociação e a criação das oportunidades para que os planos se concretizem, nomeadamente promovendo formação específica, alterando as dinâmicas organizacionais, tomando decisões em termos das opções curriculares.

A estratégia implica um conhecimento profundo não só sobre o que se passa na escola mas também sobre a forma como outros grupos e outras escolas resolveram os seus problemas e sobre os resultados obtidos. Apoia-se na Inteligência Contextual para a criação de uma rede de informações que estabeleçam um suporte seguro para a acção.

Compreendida desta forma, a Inteligência Estratégica manifestou-se em todas as acções desenhadas pelos grupos de trabalho da escola. Identificam-se, assim, manifestações da inteligência estratégica quando:

- Partindo dos dados referentes ao estudo do contexto se definiram prioridades e metas curriculares globais para toda a escola ou específicas para cada turma e para cada aluno.

- Se esquematizaram e analisaram os cenários de acção colectiva e individual possíveis em face das condições do contexto e das metas a atingir.

- Se escolheram os cenários que pareceram reunir melhores condições para a resolução dos problemas e, de acordo com eles, se desenharam acções específicas capazes de sustentar a concretização das metas, utilizando-se os recursos que melhor se adequassem às condições existentes.

- Se perspectivaram e desenvolveram acções em que aspectos organizacionais, curriculares e profissionais foram questionados e, sempre que necessário e possível, alterados.

- Se estruturou o trabalho da escola numa visão de futuro em equilíbrio com a visão do presente e do passado.

A constituição de grupos de trabalho, a organização de acções de formação, a criação de subprojectos específicos para a resolução das situações problemáticas, a construção de calendários, a realização de reuniões e a pro-

dução de dispositivos de divulgação de decisões e de resultados são manifestações da Inteligência Estratégica.

Então, que aprendizagens estão directamente relacionadas com o desenvolvimento desta inteligência? Identificam-se alguns aspectos que resultaram claramente de processos de aprendizagem:

- A valorização das experiências individuais para a construção do conhecimento colectivo.
- A valorização da história da escola como informação-chave para compreender a acção dos professores e dos alunos face à exigência da mudança,
- A determinação de relações entre o que se quer e o que se tem e as condições para o conseguir,
- O desenvolvimento de processos de negociação adequados às pessoas envolvidas.
- A compreensão do papel da acção colectiva na concretização do planeado.
- A relação entre as concepções presentes no desenvolvimento de competências e as estratégias que melhor traduzem essas concepções.
- A mobilização ou a construção de conhecimentos directamente relacionados com as actividades a desenvolver.

Podem referir-se variados exemplos que mostram como realmente os professores tiveram de realizar um sem número de aprendizagens para poderem agir estrategicamente na concretização das intenções educativas esperadas. A própria decisão de participar no projecto da Gestão Flexível do Currículo implicou desde logo um conjunto de aprendizagens capazes de estruturar as estratégias que levassem a Escola-antes-da-Gestão-Flexível-do-Currículo a transformar-se na Escola-da-Gestão-Flexível-do-Currículo, nomeadamente acedendo a um novo quadro de saberes profissionais. É exemplo a constituição dos grupos de autoformação para aprender a gerir as áreas curriculares não disciplinares ou a construir o projecto curricular de turma. Esses saberes profissionais clarificaram os papéis dos professores e suportaram o desenvolvimento profissional exigido.

Da mesma maneira, o desenvolvimento organizacional é também uma resposta estratégica à criação do ambiente escolar mais adequado à aprendizagem dos alunos. Foi com o sentido de melhorar as condições de aprendizagem que a escola se implicou nos subprojectos que respondiam a cada uma das suas fragilidades criando um quadro paralelo de organização capaz de viver com alguma independência dos normativos legais.

O terceiro eixo do desenvolvimento é o do currículo e este encontra-se claramente identificado em cada turma, nas decisões e acções estratégicas que vão respondendo momento a momento às necessidades e exigências dos alunos ao longo dos seus percursos de aprendizagem. A diferenciação encontrada nas turmas e a relação estreita que se estabeleceu com as orientações curriculares nacionais interpretadas pela escola sustentaram-se no desenvolvimento de projectos específicos adequados a cada turma e correspondendo a manifestações da Inteligência Estratégica.

Na totalidade cada projecto curricular de turma contribuiu para a construção de um projecto maior, mais abrangente e complexo, o projecto curricular de escola que, pelo seu lado, foi orientador dos processos de articulação horizontal, vertical e lateral dos projectos curriculares de turma. A construção desta relação cíclica entre o específico e o colectivo, ou entre cada projecto curricular de turma e o projecto curricular de escola, resultou do desenvolvimento de estratégias colectivas e individuais que possibilitaram a construção da rede de interacções.

As tendências de mudança sustentadas na Inteligência Estratégica encontraram-se na vontade e na competência dos professores em participarem na construção do projecto curricular da escola gerindo as problemáticas através do desenvolvimento de acções contextualizadas. A mudança dá-se entre a obediência a um quadro organizativo e curricular fortemente regulado e a tomada de decisão de, colectivamente, a escola se responsabilizar por fazer o *design* do seu percurso educativo.

Assim a escola mostra uma tendência clara de querer viver a sua autonomia e mostra que está a aprender a fazê-lo. No entanto, esta tendência é travada por alguns professores que não foram capazes ou não quiseram abandonar o antigo registo de consumidores de currículo e pelos vários normativos

emanados do Ministério da Educação desajustados dos princípios da Gestão Flexível do Currículo.

É claro o esforço que muitas das pessoas da escola fazem para compreenderem e apoiarem a mudança, criando movimentos que são respostas directas aos problemas. No entanto esses movimentos ainda não surgem de uma esfera de reflexão e decisão colectiva, mantendo-se algumas pessoas à margem ou porque não querem participar ou porque ainda não lhes é permitida essa participação. É o caso dos encarregados de educação que não tiveram incentivo e espaço para assumirem uma participação efectiva na gestão do currículo. Quando essa participação se deu referiu-se a casos pontuais e não a um movimento generalizado dos conselhos de turma.

No geral pode-se dizer que a escola não desenvolveu suficientemente a Inteligência Estratégica de forma a criar as redes de interacção entre o específico e o colectivo com a contribuição de todos.

Esta dimensão da Inteligência é a expressão da *vontade* da escola quer na definição de princípios, intenções educativas, prioridades e metas quer nas acções que são realizadas para a sua concretização. Se as pessoas da escola não têm uma consciência clara do significado da vontade que expressam, as acções desenvolvidas vão mostrar essa desarmonia.

Inteligência Académica

Esta dimensão da inteligência valoriza o saber resultante dos processos de aprendizagem escolar pela sua validade na escola e fora dela, como conhecimento útil para a vida. Está directamente relacionada com o valor que a sociedade reconhece à escola como mediadora do acesso ao saber, incentivando os jovens estudantes a comprometerem-se com a aprendizagem.

Este estudo realiza-se num tempo em que a escola procura o seu lugar em face das mudanças sociais e culturais que vêm acontecendo e em que estão a ser repensados e avaliados os conhecimentos a que dá acesso. É o tempo em que surge um currículo estruturado no desenvolvimento de competências, o que equivale a dizer que aprender conceitos ou procedimentos dissociados de uma estratégia de uso, não é considerado suficiente como efeito do trabalho escolar, embora tenha sido esse o objectivo nas últimas décadas e

muitos professores ainda estejam ancorados às rotinas de cumprir programas sem os questionar, centrando a sua atenção não nos processos de aprendizagem mas sim nos processos de ensino.

Neste tempo e nesta escola encontraram-se quadros de apropriação do novo currículo nacional em que os professores ou se colocaram ao lado do paradigma correspondente à Gestão Flexível do Currículo ou o negaram ou, ainda, procuraram entender os seus efeitos, quer em termos das responsabilidades do professor, quer em termos das reais aprendizagens realizadas pelos alunos. Daqui se depreende que se viveu (e vive) um repensar do quadro académico intrínseco ao ensino básico.

Esta dimensão da inteligência defende posições que respeitam as vivências e as questões dos alunos assim como a conquista da autonomia para a pesquisa do conhecimento com significado. Como refere MacGilchrist (1997), a Inteligência Académica sustenta-se na ideia de que os alunos realmente importam e que tudo gira em torno das aprendizagens que precisam de realizar. Exactamente por isso e pela diversidade de casos e de interesses, esta dimensão manifesta-se também pela valorização e pela promoção das aprendizagens dos professores. Com tudo isso pretende-se que o desenvolvimento do currículo esteja cada vez mais próximo das necessidades de cada aluno e simultaneamente responda com a qualidade esperada à concretização das metas definidas pela escola em termos da globalidade das suas funções.

As manifestações desta dimensão da inteligência estiveram especialmente relacionadas com as questões do conhecimento disciplinar e transdisciplinar, do aprender e do ensinar, que concordassem com os princípios do novo currículo nacional e com as orientações que configuravam a Gestão Flexível do Currículo e a Reorganização Curricular.

Assim, os professores estudaram a relação entre as competências gerais, as competências específicas e os conteúdos da sua disciplina, tentando encontrar um *design* dotado de flexibilidade que se adaptasse aos projectos de cada turma. Não só estudaram o conhecimento disciplinar e o conhecimento interdisciplinar mas também as fontes de informação e as metodologias e as técnicas de ensino e de aprendizagem mais compatíveis com a diferenciação curricular, o desenvolvimento de competências e a construção do conhe-

cimento.

Foram criados espaços de formação para os professores e para outros intervenientes do processo educativo. Foram também equacionadas e implementadas formas diversificadas dos alunos poderem aceder e usar os conhecimentos tendo em conta a multiplicidade de inteligências do ser humano e o seu desenvolvimento integral. Esse foi o papel dos projectos, oficinas e clubes criados na escola e dos recursos informáticos que foram colocados à disposição dos alunos e dos professores não só para a pesquisa e tratamento da informação mas também para a organização dos processos de ensino e de aprendizagem.

Sem qualquer dúvida que este estudo envolveu fortemente os professores na procura de novo conhecimento que sustentou a descoberta de novas dimensões do seu saber profissional, nomeadamente do saber disciplinar de que eram especialistas e do saber interdisciplinar que interessava à resolução das problemáticas inerentes aos projectos curriculares de turma.

Foram consideradas outras formas de organizar os processos educativos e de integrar outros parceiros porque a aprendizagem passou a ser encarada como um processo dinâmico de relação com o meio, com as pessoas, com o conhecimento.

Como já foi dito anteriormente este foi um processo muito complexo e trabalhoso e os professores, na generalidade, gastaram muito tempo e muita energia na organização do currículo no referente às suas áreas disciplinares e na organização das áreas curriculares não disciplinares. Apesar do esforço, das experiências e das aprendizagens, ficou a certeza de que ainda não tinha sido alcançada a melhor das perspectivas de gestão do conhecimento e que, por isso, o processo tinha de ser melhorado e adequado à realidade mutável do conhecimento e da cultura.

Que tendências de mudança estão associadas à Inteligência Académica?
A apropriação de uma concepção em que o conhecimento é entendido como

complexo, integrado, dinâmico e aberto, que tem que ser construído e transformado nos processos de aprendizagem em saber significativo e relevante para a vida" e tentativas, algumas bem sucedidas, de "criação de *contextos ecológicos* acolhedores da diversidade de experiências/saberes e desafiadores da procura, da crítica, da partilha e da autonomia. (Alonso, 2006, p.1)

Novamente referem-se tendências e não a mudança efectiva porque se reencontra o quadro híbrido já apresentado anteriormente formado por núcleos de professores que trabalham de acordo com a perspectiva de conhecimento atrás referida, com cuidado e convicção, e outros que apresentam diferentes fases dessa apropriação.

Mas há factos que apontam claramente para um processo de mudança em curso:

- Todos os professores e muitos dos outros intervenientes alteraram o seu vocabulário enriquecendo-o com novos termos associados à gestão de um currículo baseado no desenvolvimento de competências. Muitos professores, para além do uso dos termos, adaptaram as suas práticas, alterando as suas concepções de ensino e de aprendizagem, nomeadamente na utilização de metodologias e recursos educativos compatíveis.

- Em todas as turmas se construíram projectos com algum nível de integração curricular, e em todas se consideraram as orientações do projecto da escola.

- Os professores de algumas disciplinas começaram a romper a tradição de entenderem o manual adoptado como um organizador curricular, construindo e seleccionando os materiais de apoio à aprendizagem de acordo com o desenvolvimento dos projectos.

- Sustentou-se a identidade da escola na diversidade de experiências que os alunos podiam ter no decurso do seu percurso de aprendizagem, ou seja, ficou clara a assunção da Escola da Torre como uma *escola de projectos*.

- Valorizaram-se as áreas curriculares não disciplinares como espaço para o desenvolvimento da interdisciplinaridade e das competências transversais.

Esta dimensão da inteligência representa a *voz cultural* da escola, as opções em termos do conhecimento que deve ser aprendido para que cada um dos alunos enfrente o dia a dia e continue a aprender ao longo da vida.

Inteligência Reflexiva

A Inteligência reflexiva refere-se à monitorização do trabalho escolar,

pela avaliação sistemática de processos e resultados, confrontando-os com a distância a que se situam das metas.

Esta dimensão da inteligência refere-se aos comportamentos dos alunos em termos dos seus progressos e realizações e à forma como os professores os apoiam. O que é colocado no centro da reflexão são as conquistas dos alunos em termos das reais aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas.

A escola decide sobre quais os procedimentos avaliativos que deve usar para ajuizar da validade do trabalho desenvolvido. A decisão dá-se em vários níveis que vão desde a apreciação global das funções da escola através da avaliação do seu projecto educativo, passando pela reflexão sobre a validade do trabalho de cada grupo pedagógico até à avaliação do projecto curricular da turma e da contribuição de cada professor para as aprendizagens realizadas pelos alunos.

Esta dimensão da inteligência está intimamente relacionada com a Inteligência Contextual, a Estratégica e a Académica porque para compreender a validade das acções e dar sentido à reformulação de planos, tem de se mobilizar um vasto conjunto de informações sobre a escola e sobre os alunos.

Esta foi uma dimensão que a Escola da Torre aprendeu a usar e que desenvolveu ao longo deste estudo. As experiências anteriores à Gestão Flexível do Currículo tinham introduzido alguns momentos de avaliação intra grupos pedagógicos mas com poucas repercussões na dinâmica geral da escola ou de cada uma das turmas. Os processos de ensino por que cada um optava mantinham-se apenas dependentes da reflexão desenvolvida pelo próprio. A construção de projectos exigiu a monitorização constante da acção individual e da acção colectiva, a compreensão dos efeitos intermédios em função das perspectivas definidas.

Os órgãos directivos preocuparam-se em criar acções que levassem a uma cultura de reflexão centrada no trabalho da turma e que permitisse não apenas um olhar sobre o próprio trabalho mas também sobre os critérios que deveriam ser tidos em conta na reflexão. O que se pretendia é que os professores avaliassem os efeitos dos processos de ensino por que tinham optado através da avaliação dos resultados conseguidos pelos seus alunos e simulta-

neamente reflectissem sobre a avaliação, introduzindo os cambiantes necessários para que fosse ajustada à crescente complexidade dos processos.

As manifestações desta inteligência encontraram-se:

- Na contínua preocupação em validar os percursos realizados assumida por vários grupos de trabalho.
- Na pesquisa constante feita junto de outros professores e de especialistas sobre as formas encontradas ou sugeridas para resolver os mesmos problemas.
- Na comparação sistemática entre os resultados obtidos através do uso de diferentes metodologias.
- Nos inúmeros momentos criados pelos professores, individualmente ou nos grupos de trabalho, para a observação, recolha de opiniões e interpretação de dados.
- Nos vários encontros que foram realizados para a análise dos resultados da avaliação e para a apresentação de sugestões para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.
- Nos registos avaliativos constantes nos relatórios periódicos sobre o funcionamento dos grupos pedagógicos.
- Na formação de grupos específicos para analisar os resultados da avaliação periódica dos alunos.
- Na divulgação das reflexões e das formas encontradas pelos vários grupos pedagógicos para melhorarem os resultados.
- Nos encontros promovidos com encarregados de educação para reflectirem em conjunto sobre os resultados da avaliação das turmas.

Cada movimento criado para a promoção da reflexão exigiu que os professores se confrontassem com uma organização que dependia de decisões constantes sobre opções curriculares, metodologias, estratégias, recursos, constituição de grupos e espaços de trabalho, envolvendo a necessidade de realizar aprendizagens constantes para assegurar a validade dessas decisões.

As aprendizagens apoiaram a tendência para que a reflexão fizesse parte das rotinas de cada grupo e de cada pessoa e que essa reflexão se reflectisse na reformulação dos planos e na melhoria dos resultados.

Apesar do caminho percorrido ainda se identificaram muitas conquistas a fazer através do desenvolvimento da Inteligência Reflexiva que passam por um maior afastamento dos hábitos anteriores à Gestão Flexível do Currículo e por uma maior partilha das ideias.

A reflexão é também uma expressão da voz da escola, a que revela a abertura à aprendizagem e à mudança como valores colectivos e valoriza a construção de um projecto curricular interactivo, aberto, flexível e continuamente contextualizado.

Inteligência Pedagógica

A Inteligência Pedagógica é caracterizada por a escola se assumir como uma organização que aprende, que aprende como ensinar e que aprende como aprender, tendo em conta as especificidades dos processos cognitivos de cada aluno e de cada professor e as suas experiências anteriores.

Esta dimensão da inteligência manifesta-se pela permanente actualização das teorias e dos resultados da investigação sobre o ensino e a aprendizagem. Torna-se crucial, na escola, a preocupação com o desenvolvimento da autonomia do aluno como aprendente, com a aquisição dos conhecimentos que o tornem competente no acesso à informação e na escolha dos métodos de estudo que melhor se adequem ao seu estilo de aprendizagem.

Na Escola da Torre a Inteligência Pedagógica manifestou-se na construção dos projectos curriculares de turma de onde constam experiências de aprendizagem que atendiam:

- À diferenciação curricular concordante com as competências cognitivas apresentadas por cada um dos alunos.
- Às oportunidades para que cada aluno experimente diferentes métodos e técnicas de gestão do pensamento e da informação de forma a que possa, mais tarde, optar por aqueles que melhor se adequem ao seu estilo de aprendizagem e às exigências das tarefas.
- Às tarefas em que os alunos têm de recorrer à metacognição, ao conhecimento de si, como estratégias para organizarem a aprendizagem.

Nestes projectos existia a área do estudo acompanhado que era, só por si, um espaço para o desenvolvimento da competência do aprender a apren-

der.

Outras manifestações encontram-se nos espaços dedicados aos apoios pedagógicos, ao acompanhamento por tutores e aos subprojectos implementados pela escola com o intuito de responder às preferências dos alunos.

O *Currículo Nacional*, publicado em 2001, introduziu exigências que envolveram a Inteligência Pedagógica, implicando os professores na organização de experiências de aprendizagem que permitissem aos alunos o desenvolvimento de competências específicas e transversais. Como já foi referido, foi necessário compreender o que eram *competências* e como podiam ser observadas em termos de aquisição, desenvolvimento e avaliação. O novo currículo e as orientações que o acompanharam levaram à pesquisa das teorias pedagógicas capazes de apoiar as actividades desenhadas para o desenvolvimento de competências e para a sua comprovação, o que levou a que os professores, mais uma vez, tivessem de aprender para poderem ensinar.

As tendências de mudança surgem aqui na procura de métodos, de técnicas, de oportunidades, adequadas à inteligência da criança ou do jovem, concordantes com as suas potencialidades ou permitindo o desenvolvimento das dimensões em que manifestavam mais fragilidades. A apropriação da mudança referida a esta inteligência passa pelo domínio do conhecimento científico da sua área disciplinar e ainda no da psicologia, da pedagogia e do desenvolvimento curricular que apoiassem as decisões dos professores, individualmente ou em grupo, para a adequação das estratégias de aprendizagem às características dos alunos. Isso significa que também foi essencial conhecer os alunos em termos do que sabiam, do que lhes interessava, do que os preocupava e das condições que precisavam para poderem estudar. Assim, é óbvio que as Inteligências Contextual, Estratégica e Académica serviram de suporte às decisões pedagógicas, mostrando que a integração das dimensões da inteligência escolar não só sustentam a tendência para a mudança na escola como são o substrato da apropriação de uma cultura de projecto.

Inteligência Colegial

Esta inteligência descreve a capacidade dos professores trabalharem em conjunto, partilhando conhecimentos e experiências, com a finalidade de

conseguirem encontrar estratégias cada vez mais concordantes com as exigências do projecto.

É a dimensão em que se sustenta a construção de um corpo colectivo com prioridades e metas comuns para que todos contribuem. Essa contribuição não é resultado de movimentos uniformes mas sim da conjugação de acções que têm em comum os princípios da escola, as orientações curriculares gerais e as metas a atingir.

Esta é uma dimensão de grande complexidade. Há muitas ideias em jogo, práticas muito diferenciadas e quando não existe uma cultura de projecto é fácil perder o sentido da acção, isto é, o sentido do projecto da escola. No entanto a integração curricular exige decisões que só se obtêm quando se estabelece uma relação colegial. E é também a relação colegial que permite a concretização da mudança já que esta surge pela vontade colectiva.

A colegialidade encontra-se, com diferentes níveis de concretização, nos diversos grupos pedagógicos; no entanto, é nos conselhos de turma que melhor se percebem os resultados da colaboração e da partilha de ideias, pela facilidade com que se enfrentam os problemas, se encontram soluções consensuais e se cumprem as decisões colectivas. Um conselho de turma colaborativo promove uma acção pedagógica coerente, harmoniosa e com resultados que se aproximam dos esperados.

É interessante notar que a existência de colegialidade nos outros grupos pedagógicos da escola, embora seja essencial para os seus resultados, parece não afectar grandemente o trabalho das turmas como se esses grupos resolvessem situações que não interferissem directamente com o sucesso dos alunos. Quando algumas das equipas pedagógicas parecem viver para si e não para a concretização de um projecto colectivo constituem um obstáculo à mudança. O mesmo acontece quando ainda se encontram alguns professores que querem manter-se independentes dos grupos, cada um preocupando-se consigo, resolvendo os seus problemas, organizando o ensino dos seus conteúdos e não se preocupando com o sentido global do projecto da turma ou da escola. Estes exemplos mostram que a mudança ainda não se concretizou embora se reconheça a tendência para a apropriação de uma cultura de projecto.

Inteligência Emocional

Esta dimensão da inteligência está muito relacionada com a anterior porque a colaboração implica a envolvimento com os outros elementos do grupo, partilhando ideias, conhecimentos e vivências. Esta partilha implica também a expressão de concepções, valores morais, religiosos, sociais e culturais que transportam consigo sentimentos, preferências e desgostos.

No desenvolvimento de tarefas colaborativas as pessoas mostram, de alguma maneira, os seus pontos fortes e as suas fragilidades em quaisquer domínios da competência profissional ou da relação interpessoal. Simpatias e antipatias têm de ser geridas momento a momento para que não surjam situações conflituais que ponham em causa o trabalho da equipa.

A gestão das relações entre os elementos do grupo e criação de um clima de à-vontade e de abertura entre as pessoas exige algum conhecimento sobre o comportamento de grupos formais e sobre a gestão do conflito. Assim, a construção da colegialidade leva também ao desenvolvimento da Inteligência Emocional, como a habilidade de conhecer as outras pessoas e de aprender a relacionar-se com elas.

Aqui está presente a dimensão colectiva da Inteligência Emocional. Não se trata apenas de cada uma das pessoas se relacionar com outra através da gestão de processos cognitivos individuais mas de construir um clima emocionalmente positivo dentro de um grupo de trabalho, um clima de confiança, de respeito, de satisfação. O conflito é encarado como um dos passos da selecção de argumentos válidos ou do desenho de estratégias. Não como um castigo, uma culpa ou uma derrota.

Este estudo encontrou diversas manifestações desta inteligência sempre que os grupos se mostravam desiludidos, cansados, frustrados ou satisfeitos, eufóricos com as conquistas de que foram tendo consciência. Trata-se da expressão colectiva das emoções, da partilha de sentimentos por um grupo de pessoas e que não se referem apenas a um ou outro dos seus elementos. Por vezes, a dinâmica do grupo levou à gestão dos sentimentos através da reflexão sobre as razões que levavam as pessoas a sentirem-se desapontadas ou satisfeitas com o trabalho da equipa ou com os resultados conseguidos. Esta gestão foi percursora de outras acções mais concordantes com os objectivos

pretendidos.

Ainda não há muito tempo, num reencontro do grupo de acompanhamento do projecto curricular da escola, ao fazer o balanço do trabalho desenvolvido, concordámos que para além dos conhecimentos e das experiências que nos tinham enriquecido como profissionais e como pessoas, ainda estavam em nós muitos dos sentimentos que tínhamos partilhado. E agora, afastadas, partilhávamos ainda um sentimento de tristeza, de algum desalento por não termos observado a assunção colectiva da mudança mas, também, sentíamos o prazer de tudo o que tínhamos vivido e aprendido juntas. A dimensão emocional da inteligência colectiva manifesta-se ainda através dos sentimentos partilhados pelos elementos do grupo e que resultaram do tempo em se desenvolveu um trabalho colaborativo constante.

Apesar de se encontrarem as marcas da inteligência emocional na generalidade dos grupos pedagógicos da escola, mais uma vez é nas turmas que as manifestações são mais claras e sustentam os processos de trabalho. Repare-se que o protagonismo dado à aprendizagem exige a criação e a manutenção de relações de confiança entre alunos, professores e encarregados de educação para que se coloquem as dúvidas e as dificuldades, para que todos expressem os seus sentimentos com à vontade e, também, para que se desenvolva, em cada um dos elementos, o auto-conhecimento, a gestão das relações pessoais, através do reconhecimento das emoções dos outros.

Estão implicados, como se percebe, complexos processos de aprendizagem que envolvem os alunos e os professores. O desenvolvimento profissional é influenciado por esta inteligência atribuindo novas valências ao professor. O desenvolvimento organizacional e o desenvolvimento curricular também aqui são referidos ao ter em conta as melhores formas de permitir a interacção entre os alunos para que aprendam em conjunto a identificar as razões do insucesso e a combatê-las colaborativamente.

A tendência de mudança é para a valorização dos espaços de trabalho colaborativo e o desenvolvimento da inteligência emocional facilita a abordagem a esta forma de organização.

Inteligência Espiritual

Esta dimensão da inteligência relaciona-se muito de perto com a anterior e tem em conta a identificação do que sustenta a felicidade das pessoas pela compreensão de valores fundamentais que unem os grupos como sejam os valores da paz, da solidariedade e da amizade.

A Inteligência Espiritual encontra-se na definição de princípios do projecto educativo da escola e nas opções curriculares operacionalizadas nos projectos.

É de não esquecer que o tema geral do projecto curricular da Escola da Torre foi “A Escola do Bem-Estar” e que se tomaram um conjunto de medidas para que os alunos e os professores vivessem na escola momentos em que se sentissem bem. Essas medidas passaram pelo ajardinamento dos espaços de recreio e ao arranjo de salas de convívio, pela emissão de música nos intervalos, pela contratação de um psicólogo e de animadores culturais até pela realização de diversos encontros e assembleias de turma e de ano para debater problemas com que se defrontavam os jovens na sua relação com a comunidade e com os adultos. Dentro destas acções salienta-se também o cuidado por apoiar os alunos na criação de uma Associação de Estudantes activa, capaz de participação nas várias decisões organizacionais e curriculares da escola. Como se compreende pelos exemplos dados as manifestações da Inteligência Espiritual influenciaram o desenvolvimento organizacional da escola, gerindo tempos, espaços e pessoas que contribuíssem para a criação de um ambiente de incentivo para o desenvolvimento pessoal e social de cada um dos elementos da escola. O papel do professor também foi influenciado por esta dimensão da inteligência implicando o acesso e a mobilização a um conjunto de conhecimentos capazes de a apoiar. E os exemplos já mostraram a influência que teve no desenvolvimento do currículo.

Nas opções de política educativa a escola valorizou a dimensão da espiritualidade como essencial e planeou e desenvolveu um conjunto de movimentos para a operacionalização dessas intenções. A tendência de mudança encontra-se nos movimentos para a construção de uma consciência colectiva que enriqueça transversalmente o currículo com a dimensão da espiritualidade. Para já sabe-se que essas medidas foram insuficientes e que todos os pro-

fissionais que lidam com crianças e jovens precisavam de uma formação específica nas problemáticas que afectam esses grupos etários para poder mediar o seu crescimento espiritual.

Inteligência Ética

Nesta dimensão da inteligência a escola reconhece a importância dos direitos e dos deveres de cada um dos seus elementos criando condições para a sua compreensão e negociação, envolvendo os alunos nas decisões que se referem à sua aprendizagem. Este é um aspecto que se relaciona intrinsecamente com a construção do projecto curricular de turma em que a voz dos alunos tem de ter um espaço decisório e avaliativo.

A Inteligência Ética é também caracterizada pela preocupação em assegurar a todos os alunos um currículo equilibrado, relevante e adequado. Estas preocupações surgiram claramente nas intenções do projecto educativo da escola tendo, também, sido criadas medidas para que se tornassem reais.

Esta inteligência manifesta-se, por exemplo, na responsabilidade com que são acompanhados os alunos ao longo do percurso de escolaridade. Na Escola da Torre, a mobilidade dos professores e as alterações constantes que surgiram nas turmas e nos seus conselhos esbateu de forma dramática a responsabilidade dos professores no acompanhamento dos alunos ao longo do percurso de aprendizagem. Ao chegar ao nono ano poucos são os alunos que tiveram o mesmo professor durante os três anos do último ciclo do ensino, o que significa que só muito raramente um professor consegue descrever o percurso de aprendizagem feito por um aluno. Esta situação implica que não há uma responsabilização durável do aluno e dos professores do seu conselho de turma ao longo do percurso.

Outras das vertentes desta inteligência tem a ver com a representação da escola no exterior e aí, tal como já foi referido anteriormente, os elementos do grupo de acompanhamento e outros professores mostraram disponibilidade para participar em encontros, seminários e acções de formação onde o trabalho da escola pudesse ser divulgado e avaliado por olhares exteriores. Qualquer um dos professores que se disponibilizou para participar nesses eventos sabia que o trabalho desenvolvido era o melhor que a escola podia

fazer. Por isso valia a pena mostrá-lo. No entanto, quando surgiam as oportunidades de divulgar o trabalho da escola não eram muitos os que se sentiam à-vontade para o fazer. A experiência da inovação confrontada com a aparente solidez das rotinas tradicionais alimentava a insegurança da maior parte dos professores.

A Inteligência Ética manifesta-se na construção de uma identidade que respeita as identidades individuais. Estão aqui em jogo todos os elementos da escola. A complexidade deste propósito aumenta, ainda, por se estar a viver um tempo de mudança em que a escola procura a confirmação de uma nova concepção colectiva de ensino e de aprendizagem, experimentando movimentos inovadores, debatendo teorias, ideias, processos e resultados e permitindo, à luz desta dimensão da inteligência, que as pessoas se manifestem contra, a favor ou indiferentes às opções que a escola fez. Se, na generalidade, a escola se mostrou como “uma escola de projectos” e “uma escola do bem-estar”, a coerência faz com que tenham sido aceites, para o debate, concepções diferentes das da Gestão Flexível do Currículo ou da Reorganização Curricular. A manifestação desta inteligência está na liberdade criada para que cada um defenda as ideias em que acredita como sendo melhores para os seus alunos e que a visão colectiva se construa sustentada na reflexão e na investigação colaborativa. Novamente se percebe que o desenvolvimento organizacional, curricular e profissional estão dependentes das decisões que vão sendo tomadas e estas são influenciadas pela construção do conhecimento.

Esta inteligência sustenta a ideia de que a mudança é a própria tendência para apreciar o novo, para o experimentar, para reflectir sobre os resultados e para tomar decisões, tendo sempre como âncora as experiências passadas e a história construída pela escola. A aceitação de que sempre existirão na escola pessoas que contrariam os movimentos maioritários é uma manifestação da Inteligência Ética desde que sejam seguidas as orientações gerais de forma a manter a estabilidade e a coerência na construção dos projectos.

Como se pode compreender, a Inteligência Ética manifesta-se nos princípios e nos valores constantes no seu projecto educativo mas ainda necessita de um grande desenvolvimento, especialmente na criação de medidas que influenciem directamente o sucesso de cada aluno.

Inteligência Cultural

Esta dimensão manifesta-se pelo pluralismo de que se revestem os vários projectos.

A escola desenvolveu mesmo um projecto de investigação para compreender as vertentes que caracterizavam a multiculturalidade no grupo de alunos. A interpretação desses dados permitiu criar algumas condições para a manifestação da multi e da interculturalidade. Uma das preocupações foi a integração das crianças e dos jovens nas dinâmicas escolares e nas da sociedade portuguesa. Das medidas implementadas salientaram-se as aulas suplementares de língua portuguesa para os alunos estrangeiros e o acompanhamento individualizado por tutores.

No entanto as grandes acções decorreram a nível dos projectos curriculares de turma, em que cada grupo pôde debruçar-se sobre os aspectos culturais que mais os preocupavam e interessavam e a partir daí desenvolver o estudo desses aspectos e a sua divulgação.

No entanto, apesar da tendência de mudança ser para a aceitação das várias culturas com a criação de medidas de enriquecimento cultural para todos, os dados de investigação mostraram que os professores precisam de aprender mais sobre as problemáticas da multiculturalidade dentro da escola e no desenvolvimento do currículo.

Observadas as dimensões da Inteligência da Escola torna-se evidente a interdependência que existe entre elas, sendo claramente compreensível a sua integração num quadro único que sustenta e esclarece as responsabilidades de uma escola básica.

Depois destas considerações torna-se simples identificar o impacto da construção de Projectos Curriculares de Escola e de Turma no desenvolvimento dos alunos, no desenvolvimento organizacional e no desenvolvimento profissional dos professores.

A construção dos projectos constituiu-se como o núcleo gerador do desenvolvimento.

- Os professores aprenderam novas formas de viver a sua profis-

são, enriquecendo-a com as valências referentes à responsabilidade de se assumirem como construtores do projecto, como gestores do desenvolvimento curricular e como parceiros em grupos colaborativos onde participam outros professores, alunos e os seus encarregados de educação, e ainda outras pessoas.

- Os professores procuraram novas formas de organizarem as dinâmicas escolares que facilitassem os processos de reflexão, decisão e acção. No entanto foram travados em algumas experiências inovadoras pelos normativos que mantinham a obrigação de organizar a escola com uma forte lógica burocrática, pouco funcional para a concretização de projectos curriculares de turma. Também se mantiveram as hierarquias organizacionais anteriores à Gestão Flexível do Currículo e à Reorganização Curricular que criaram uma nova ordem de responsabilidades que ficou enfraquecida e impedida de se manifestar em favor de ambientes de aprendizagem concordantes com as características dos alunos.
- Os professores optaram por experimentar, uns tímidos, outros mais seguros, formas de desenvolvimento curricular concordantes com uma perspectiva de currículo aberto, flexível, contextualizado e interactivo em que a colaboração e a reflexão se tornaram essenciais e em que a aprendizagem se manteve como um processo contínuo para sustentar a mudança.
- Os alunos desenvolveram-se apoiados por esse triângulo de conhecimentos teóricos e experienciais, triângulo esse que se podia ajustar às várias tensões e pressões.
- A Inteligência da Escola suportou-se também no equilíbrio e na coerência conseguidos pelo triângulo formado pelo desenvolvimento profissional, o desenvolvimento curricular e o desenvolvimento organizacional, estabelecendo com ele uma relação dinâmica, também ela de desenvolvimento.

A análise que foi feita de cada uma das dimensões e a visão integrada de todas elas justifica o quadro teórico apresentado no início deste trabalho

em que se propõe o projecto curricular como gerador de todo o desenvolvimento curricular, organizacional e profissional. É o projecto que cria a necessidade de aprofundar ou construir conhecimento directamente relacionado com as problemáticas identificadas na escola através da construção do projecto e conhecimento que permita desenvolver as estratégias adequadas às condições existentes e às metas a cumprir. O projecto clarifica as condições iniciais para as quais os professores têm de construir um currículo e organizar a escola ou a turma e depois, desenvolvê-lo passo a passo, assegurando que os alunos aprendam.

A relação entre o que se tem de ensinar e o que se tem de aprender, é gerida pelo projecto curricular, confrontando as orientações nacionais e as condições e necessidades das pessoas da escola, particularmente dos alunos e dos professores.

Como se constrói, desenvolve e avalia o projecto?

Através da relação dinâmica entre a inteligência, a aprendizagem e a mudança:

- a inteligência fornece os mecanismos cognitivos e sociais, individuais e colectivos, para, passo a passo, se identificarem os problemas e se encontrarem as acções que os podem resolver. Neste processo inclui-se a consciência de ser necessário construir conhecimento ou apenas de se mobilizar o que já existe;
- durante e após a acção, a reflexão permite compreender os efeitos, a adequação e o sucesso das decisões. Estes constituem processos de aprendizagem que justificam a repetição ou a reformulação em face de situações semelhantes;
- as aprendizagens realizadas implicam a construção de um quadro de conhecimento disponível para ser usado naquela escola, justificando a mudança de concepções e de procedimentos;
- estes três momentos repetem-se ciclicamente e são alimentados por processos individuais e colectivos de reflexão-acção-reflexão que, passo a passo, vão respondendo às questões do projecto, desenvolvendo-o e avaliando-o sistematicamente:

- o conhecimento que a escola acumulou e a competência que os professores têm em construir novo conhecimento adequado às problemáticas identificadas quer quanto à organização da escola, quer quanto ao desenvolvimento do currículo, tornam mais exigente o seu papel profissional;
- a Inteligência da Escola sustenta-se assim num corpo de conhecimento que se altera, enriquecendo-se consoante a capacidade que a escola tem de aprender;
- a Inteligência da Escola exige atenção e cuidado em dimensões específicas (contextual, académica, estratégica, reflexiva, pedagógica, cultural, colegial, espiritual, emocional e ética) e, apesar de cada uma dessas dimensões enquadrar aspectos que só a si dizem respeito (quer em termos das manifestações quer em termos de desenvolvimento) a sua verdadeira manifestação é integrada e faz-se directamente na construção do projecto.

O objectivo é sempre o desenvolvimento dos alunos, isto é, a criação das condições mais favoráveis para que cada aluno aprenda o que tem de aprender de acordo com as orientações do *Currículo Nacional*. O sucesso da escola é espelho do sucesso dos seus alunos.

Em face de tudo o que foi dito responder à questão “a escola é inteligente?” torna-se irrelevante porque o que realmente interessa é compreender quais as dimensões da inteligência da escola e de que forma elas são potenciadas.

Neste trabalho mostraram-se as dimensões dessa inteligência e como cada uma configurou um plano de reflexão e de acção e como cada plano definiu uma parte do edifício escolar observado e criado pelo projecto curricular.

Os professores têm consciência da Inteligência da Escola?

Como resultado do trabalho da generalidade dos professores nota-se que todas as dimensões da inteligência foram tidas em conta na construção do projecto. No entanto algumas não foram entendidas como sendo essenciais, deixando algumas vertentes mais fragilizadas. Se os professores tivessem consciência de quais os aspectos a ter em conta no *design* do projecto, como

condições facilitadores, teriam cuidado no desenvolvimento de cada dimensão. Parece, pois, essencial que todos os professores conheçam, reflectam e debatam as características da Inteligência Escolar para poderem construir um quadro compatível com as concepções de ensino e de aprendizagem presentes no seu projecto educativo.

Claro que o estudo se realizou durante um período de experimentação da inovação em que cada um dos parceiros ainda se estava a ajustar às novas condições, aceitando-as, rejeitando-os ou simplesmente parecendo indiferentes. A pouco e pouco as pessoas destes grupos deveriam estabelecer as suas posições de forma mais segura e determinariam a direcção da escola.

É ainda de referir que o caminho que a escola estava a experimentar tinha a muito a ver com a força da sua liderança, formada não apenas por uma pessoa, mas por um grupo de professores que partilhava a mesma concepção de ensino e de aprendizagem. Essa liderança que não se concentrava num só ponto - o conselho executivo, por exemplo - espalhava-se pelos vários grupos de trabalho da escola, mantendo uma *visão* e uma *voz* comum, utilizando os mesmos argumentos e partilhando a mesma esperança na melhoria dos resultados. A alteração das características da liderança afecta também as decisões e as acções da escola.

No entanto, quaisquer que sejam as pessoas implicadas na construção do projecto da escola, as dimensões da sua Inteligência e o conhecimento colectivo conquistado mantêm-se como pontos de ancoragem e orientadores do trabalho. Mais uma vez se mostra como é essencial que os professores tenham consciência das dimensões da Inteligência da Escola.

Quando se fala de desenvolvimento de cada uma das dimensões da Inteligência significa que os professores participam na construção de conhecimento que permite uma melhor compreensão de cada inteligência, dos aspectos a que se refere e dos mecanismos cognitivos e sociais que são usados e de como podem ser melhorados para obtenção dos resultados esperados.

Assim, o desenvolvimento de cada dimensão depende da participação dos professores na análise e na procura de meios para o seu uso.

O desenvolvimento da inteligência depende da partilha do conhecimento obtido por processos de aprendizagem individuais ou colectivos. Depende

também da reflexão sobre os resultados que vão sendo obtidos pela escola e dos níveis de satisfação que esses resultados geram.

Para que a participação dos professores seja efectiva, isto é, para que realmente se sintam responsáveis no uso dos movimentos associados à manifestação da inteligência têm também de a conhecer e de a compreender. Esses aspectos interessam a todos porque todos são responsáveis pela construção do projecto da escola como processo e produto colectivo. Não basta considerar as qualidades pessoais de cada professor, a preocupação que tem em desenvolver a sua espiritualidade ou o cuidado em comportar-se de acordo com princípios éticos. É necessário que saibam, sejam ou não essas as suas preocupações, que a inteligência espiritual e a inteligência ética são dimensões a desenvolver no colectivo da escola e da turma e que, para tal, têm de ser definidas e clarificadas, identificando os valores que envolvem e os aspectos em que se têm de manifestar. Desta forma, a escola tem de se debruçar sobre a sua inteligência, perspectivando a acção e os resultados.

A escola tem consciência da sua aprendizagem?

Não no colectivo da escola mas sim no colectivo de alguns grupos pedagógicos, nomeadamente nos conselhos de turma. Consoante vão desenvolvendo as tarefas de construção e gestão dos projectos curriculares de turma, à medida que se vão sentindo mais seguros nas opções e nas acções desenvolvidas, quando a partilha e a colaboração se tornam mais profundas, a consciência da aprendizagem permite que os professores se sintam mais à-vontade em se lançarem para outros desafios, mostrando-se nomeadamente como fontes de informação e conselho para outros professores. A aprendizagem traz segurança e traz a vontade de continuar. Traz conforto e satisfação.

A escola tem dificuldade em identificar as aprendizagens globais porque também tem dificuldade em agir como corpo colectivo. Primeiro porque são muitas as pessoas em jogo. Depois porque a organização dos grupos pedagógicos mantém-se presa a uma estrutura burocrática pesada que não é indiciadora de relações de colaboração intergrupos. Cada um fecha-se dentro de um conjunto de obrigações que parecem ser só dele. No entanto essa não é a filosofia do projecto de escola. É sim a criação de fortes redes de interacção entre as várias equipas. Estas devem existir porque são úteis e não porque são

habituais. O que permite perceber que cada escola tem de encontrar a organização que melhor responda à manifestação e desenvolvimento da sua Inteligência Colectiva.

A outra questão formulada prende-se com a relação entre aprendizagem e mudança, isto é, se a escola, por que aprende, desenvolve processos de mudança, se a mudança está inteiramente dependente da aprendizagem da escola. Se assim não fosse a mudança dar-se-ia ao acaso, justificando-se através de uma teoria de evolução com características *darwinianas*. Ora a concretização das funções da escola não pode depender do acaso mas sim de processos complexos baseados no conhecimento e na reflexão. A escola só desenvolve processos de mudança porque aprende. Só assim consegue justificar a necessidade de mudança e só assim é capaz de planear essa mudança, passo a passo.

E agora a última questão deste trabalho:

O que mudou na escola da Torre?

Tudo mudou na escola. Os professores questionaram o seu conhecimento, as suas certezas e a sua segurança como profissionais. Mesmo que tenham feito um esforço para não mudar, a dúvida instalou-se, tais foram as forças a impelir para a mudança das práticas. Os que concordaram com a necessidade de mudar experimentaram outras formas de estar com os alunos mediando a aprendizagem, ensinando e aprendendo em conjunto. Aprenderam e experimentaram a construção dos projectos e aí encontraram caminhos de apropriação mais ou menos conseguidos, mais ou menos satisfatórios que, na generalidade, ainda precisam de ser mais explorados para serem também mais compreendidos e aperfeiçoados.

Tudo mudou: o que ensinar e o que aprender e as formas de ensinar e de aprender. Mudou a própria escola porque os muros já não são tão altos e de toda as janelas se vislumbra a cidade e o resto do mundo como um vasto conjunto de recursos educativos ali mesmo à mão de usar.

Já não é possível voltar atrás.

Com este estudo pretendia compreender os papéis que o professor tem

de assumir numa escola confrontada com a necessidade de mudança na perspectiva de que ele é o responsável pela inteligência que a escola manifesta na construção de respostas para os problemas que enfrenta.

Vivendo o papel de professora fui eu própria colocada perante um enorme conjunto de desafios que me levaram a questionar o meu conhecimento e a minha experiência, que me impeliram a estudar, a experimentar, a reflectir e a participar em grupos de trabalho, valorizando a colaboração como o único processo possível de sustentar os processos de mudança.

Não tenho dúvidas de que a escola exige muito dos professores e só parte dessa exigência tem como fim os processos de ensino. A organização da escola é, neste momento, um encargo e uma responsabilidade enorme sem que lhe corresponda a criação das condições capazes de facilitar as tarefas de ensinar e de aprender. Os professores esgotam-se a descobrir como viver profissionalmente dentro da armadura organizacional criada em cada escola.

É necessário que, urgentemente, a escola possa realmente construir o seu projecto educativo e fazer, colectivamente, as opções curriculares, organizacionais e profissionais que melhor se adequem às aprendizagens que os seus alunos terão de realizar. Os professores saberão munir-se de processos inteligentes para enfrentar as exigências de novas mudanças através de uma *visão*, uma *voz* e uma *vontade* colectivas.

E agora? O que fica deste estudo? Pelo menos quatro ideias essenciais:

- A Escola é Inteligente e essa inteligência depende da forma como cada um utiliza a sua inteligência individual na construção de uma Inteligência Colectiva.

- A Inteligência da Escola depende de dimensões específicas do trabalho escolar e do conhecimento que, na generalidade, as pessoas da escola têm, e continuamente actualizam, sobre a organização, o currículo, o ensinar e o aprender.

- As dimensões-chave da Inteligência da Escola têm em conta:

- o cuidado na recolha de informação sobre si própria e sobre a comunidade em que está inserida para que a articulação lateral se cumpra;
- a utilização de um trabalho sustentado pelo pensamento e a

acção estratégica, quer na definição de finalidades, prioridades e metas, quer nas decisões sobre as actividades que melhor se lhes adequam e na sua realização;

- o cuidado na definição do conhecimento capaz de estruturar as aprendizagens que os alunos devem realizar e as competências que eles devem desenvolver e na credibilidade dos saberes que estão na dependência da escola;
- a criação de momentos individuais e colectivos de reflexão sistemática, própria do professor entendido como profissional reflexivo, atento aos efeitos da acção, comparando-as com o projectado e levando à introdução das alterações necessárias e ao entendimento da flexibilidade como critério;
- o cuidado com a adequação, a relevância, o equilíbrio e a proporção nas opções curriculares, quer em termos dos conteúdos a explorar, quer das metodologias de ensino e de aprendizagem a usar e ainda o cuidado com a articulação horizontal e vertical tendo em conta a existência de coerência pedagógica e curricular;
- o acolher de diferentes culturas como estratégia de construção de um saber global e útil e como sustentação do equilíbrio social;
- a valorização do trabalho colaborativo em qualquer uma das dimensões da escola, através da partilha de ideias, experiências, conhecimentos, envolvendo professores, alunos e todas as outras pessoas que de alguma maneira participam na vida da escola e o aproveitamento dessa colaboração para a construção de um movimento colectivo em prol das finalidades da escola;
- a promoção de um ambiente de confiança e de abertura onde as emoções são tidas em conta na definição das condições que facilitam a aprendizagem;
- a valorização da espiritualidade como um dos eixos essenciais do desenvolvimento humano o que, só por si, já justifica o ser contemplada em todas as decisões sobre a vida da escola;

- e, por fim, mas não menos importante, a ética presente em qualquer momento da construção do projecto que permite que o trabalho da escola seja encarado por todos como um trabalho sério, de confiança.

- A Inteligência Colectiva constrói-se mais facilmente a partir de pequenos núcleos de trabalho - os conselhos de turma, por exemplo - em que os seus elementos partilham ideias, objectivos e estratégias de acção.

Deste estudo fica ainda a certeza de que as três dimensões - profissional, organizacional e curricular - são profundamente interdependentes e por isso, têm de estar em conformidade, as três desenvolvendo-se para a criação de um sistema que é propiciador das aprendizagens. Se uma das três não se apresenta dentro do mesmo quadro conceptual dificilmente existirá harmonia no projecto.

São as decisões em termos do desenvolvimento do currículo que influenciam fortemente a organização da escola e a acção decorrente dessas decisões é uma acção profissional, isto é, sustenta-se num conhecimento específico e implica decisões e acções colectivas coerentes. A falta de harmonia entre as decisões e as acções organizacionais, curriculares e profissionais é razão para que as finalidades da escola não se cumpram, para que o desenvolvimento dos alunos não corresponda ao que foi projectado.

Uma Escola Inteligente é uma escola em que os professores a organizam tendo em conta o desenvolvimento de um currículo intencionalmente desenhado para os seus alunos.

Uma Escola Inteligente é uma escola com Projecto, sustentando a Mudança na sua Aprendizagem.

Referências

- Abrantes, Paulo (2001). *Reorganização curricular. Ensino básico. Princípios, medidas e implicações*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Abrantes, Paulo (Org.) (2002). *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Abrantes, Paulo (Org.) (2002). *Novas Áreas curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Alaíz, Vítor, Góis, Eunice & Gonçalves, Conceição (2003). *Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, Isabel (1998). Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje. *Aprender, Revista da ESE de Portalegre*, 21, 46-50.
- Alarcão, Isabel (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In Bártolo Paiva Campos (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-30). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, Isabel (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In Júlia Oliveira-Formosinho (Org.) *A supervisão na formação de Professores. Da sala à escola* (pp.217-238). Porto: Porto Editora.
- Albrecht, Karl (2002). *The power of minds at work. Organizational Intelligence in action*. New York: Amacon, American Management Association.
- Albrecht, Karl (2005). *Social Intelligence: the new science of success*. New York: John Wiley.
- Alonso, Luisa (1992). A Avaliação curricular como processo de reflexão. *Noesis*, 23, 25-27.
- Alonso, Luísa (1993). Inovação curricular, profissionalidade docente e mudança educativa. In *Actas dos Encontros da ProfMat* (pp. 17-27). Lisboa: Associação dos Professores de Matemática.

- Alonso, Luisa (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino - Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança (Texto policopiado).
- Alonso, Luisa (1999). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Dissertação de doutoramento. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Alonso, Luisa (2001). O projecto de gestão flexível do currículo em questão. *Noesis*, 58, 27-30.
- Alonso, Luísa (2004). Competências essenciais no currículo: Que práticas nas escolas?. In CNE, *Saberes Básicos de todos os cidadãos no séc. XXI* (pp.145-174). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alonso, Luisa (2005). Reorganização curricular do ensino básico: Potencialidades e implicações de uma abordagem por competências. In *Actas do 1º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 15-29). Porto: Areal Editores.
- Alonso, Luísa (2006). *O currículo e a inovação das práticas: Um estudo sobre tendências das mudanças curriculares no contexto da reorganização curricular do ensino básico*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança / Instituto de Estudos da Criança. (Texto policopiado).
- Alonso, Luísa, Ferreira, Fernando Ilídio, Santos, Manuel Bragança dos, Rodrigues, Margarida da Cunha, & Mendes, Teresa Vieira (1994). *A construção do currículo na escola - Uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, Luisa, Peralta, Helena & Alaiz, Victor (2001). *Parecer sobre o projecto de gestão flexível*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Alonso, Luisa e Viana, Isabel (2003). Desafios do projecto curricular de turma - Testemunho da experiência vivida. In *Actas do VII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp.1855-1869). Coruña: Universidade da Coruña / Universidade do Minho.

- Alves, José Matias (1993). *Organização, gestão e projecto educativo de escola*. Porto: Edições ASA.
- American Psychological Association (1996). Intelligence: Knowns and unknowns". In *American Psychologist*, February. Washington, DC: Official Journal of the American Psychological Association. Disponível em <http://www.michna.com/intelligence.htm> (Consultado em 12/08/06)
- André, Marli Eliza (2002). *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus Editora.
- Antunes, Celso (2005). *As Inteligências múltiplas e os seus estímulos*. Porto: Edições ASA.
- Antunes, Celso (2006). *Inteligências múltiplas e seus jogos*. Petrópolis. Editora Vozes.
- Araújo, Luís (1999). *Organizational learning and the learning organization: developments in theory and practice*. London: Sage.
- Armstrong, Thomas (2001). *Inteligências múltiplas na sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Atkinson, Paul & Hammersley, Martyn (1994). *Etnografía: Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Barbeitos, Célia & Vilarinho, Margarida (2000). *Percurso para a inovação*. Comunicação apresentada no âmbito de encontros de formação e divulgação da Gestão Flexível do Currículo. (Texto policopiado).
- Barbier, Jean-Marie (1991). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, João (1992). Fazer da Escola um Projecto. In Rui Canário, *Inovação e projecto educativo de escola* (pp. 17-55). Lisboa, EDUCA.
- Barroso, João (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, João (1999). Da cultura da homogeneidade à cultura da diversidade: Construção da autonomia e gestão do currículo. In *Fórum "Escola, Diversidade e Currículo"* (pp. 79-92). Lisboa: Ministério da Educação,

Departamento de Educação Básica.

Barroso, João (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa da Educação*, 17(2), 49-83.

Barroso, João (2005). Autonomia das escolas: entre a ficção e a realidade. *Jornal de Letras - Educação*, 23 de Novembro. (pp.7-8). Disponível em http://inquietacaopedagogica.blogspot.com/2005_11_01_inquietacaopedagogica_archive.html (Consultado em 12.08.06).

Barroso, João (2005). State, education and regulation of public policies. *Revista Educação & Sociedade*, 26(92), 725-751. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302005000300002&lng=en&nrm=isso (Consultado em 12.10.06)

Benavente, Ana (2000). A propósito de... Aprender a estudar na escola. *Jornal Público*, 8 de Novembro.

Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bolívar, António (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.

Bordalo, Isabelle & Ginestet, Jean-Paul (1993). *Pour une pédagogie du projet*. Paris: Hachette.

Borg, Walter & Gall, Meredith (1989). *Educational research: An introduction*. London: Longman.

Brandão, Elvira (2004). *A estrutura orgânica e funcional do Ministério Nacional aquando da revolução de 25 de Abril de 1974*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em http://www.sg.min-edu.pt/docs/me_25abril.pdf (Consultado em 27.11.05)

Cachapuz, António, Paixão, Fátima & Sá-Chaves, Idália (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos no séc. XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação.

Cadima, Ana (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.

Cambpell, Linda (1997). How teachers interpret multiple intelligences theory.

Educational Leadership, 55(1), 14-19 Disponível em <http://www.trinity.wa.edu.au/plduffyrc/teaching/multiple.htm> (Consultado em 12.08.06)

Campbell, Linda & Campbell, Bruce (1999). *Multiple intelligences and student achievement*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Canário, Rui (Org.) (1992). *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa, EDUCA.

Candeias, Isabel (2001). *O conflito na escola: Análise da emergência, desenvolvimento e efeitos do conflito na comunidade escolar*. Tese de mestrado em Educação. Macau: Instituto Inter-Universitário de Macau / Universidade Católica Portuguesa.

Candeias, Isabel (2002). Animais fantásticos. *Noesis*, 61, 56-58.

Candeias, Isabel (2002). Uma visita à corte do rei D. Dinis - Uma experiência de integração curricular. *Revista do Centro de Difusão da Língua Portuguesa de Macau (CDLP)*, Abril. Macau: Direcção dos Serviços de Educação. Disponível em http://www.dsej.gov.mo/~webdsej/www_cdl/magazines/No4/no4_index.htm (Consultado em 20.06.06)

Candeias, Isabel (2004). Um projecto para a gestão do currículo da turma. In Elvira Leite & Milice dos Santos, *Nos trilhos da área de projecto*. (pp.115-123). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Candeias, Isabel & Ferreira, Fernando (2005). "Ser e parecer: Análise de projectos curriculares de turma". Comunicação apresentada no VIII Congresso da SPCE - Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: *Cenários de Educação/Formação: Novos Espaços, Culturas e Saberes*. Instituto Politécnico de Castelo Branco: Escola Superior de Educação.

Candeias, Isabel & Viana, Isabel (2005). O Projecto curricular de turma na oficina de formação. *Revista Elos* 12, 24-26.

Caria, Telmo (1994). Prática e aprendizagem da investigação sociológica no estudo etnográfico numa escola Básica 2.3. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 41, 35-62.

- Carneiro, Roberto (1997). Por uma União Europeia do conhecimento. *Noesis*, 42, 5.
- Carneiro, Roberto (1998). Escolas Navegadoras: Quatro teses para uma nova visão. *Noesis*, 46, 28.
- Carneiro, Roberto (2000). *O futuro da educação em Portugal, tendências e oportunidades. Um estudo de reflexão prospectiva*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Carneiro, Roberto (2003). Os professores e os saberes. Comunicação apresentada no encontro *@Escola - Aprender a qualquer hora, em qualquer lugar*. Lisboa: Centro de Congressos. Disponível em jorgefborges.googlepages.com/Escola_r_carneiro.pps (consultado em 12.10.06)
- Carneiro, Roberto (2004). *A educação primeiro*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carneiro, Roberto (2005). "Descobrir o tesouro". Comunicação apresentada na *Conferência Internacional de Literacia em Português*. Lisboa: Centro de Congressos. (Texto policopiado)
- Carroll, John (1965). School learning over the long haul. In John Krumboltz (Ed.), *Learning and the Educational Process* (pp.249-269). Chicago: Rand McNally.
- Cobero, Cláudia (2003). Manual da inteligência emocional. In *PsicoUSF online*, pp. 95-96. Disponível em http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S141382712003000100014&lng=en&nrm=isso (Consultado em 24.11.06)
- Cohen, Louis & Manion, Lawrence (1994). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Coll, Cesar (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Coll, Cesar et al. (1993). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: ASA.
- Conselho Nacional de Educação (2002). *Parecer sobre a «Proposta de reorganização curricular do ensino básico»*. Disponível em <http://www.cnedu.pt/parc2000.html> (Consultado em 25.06.06)

- Correia, José António (2000). *As Ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Porto: ASA.
- Cosme, Arianne & Trindade, Rui (2002). *Área de estudo acompanhado. O essencial para ensinar a aprender*. Porto: ASA.
- Cosme, Arianne & Trindade, Rui (2002). *Área de projecto. Percursos com sentido*. Porto: ASA.
- Costa, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- Costa, Jorge Adelino (1997). *O Projecto educativo e as políticas educativas locais - Discursos e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, Jorge Adelino, Ventura, Alexandre & Dias, Carlos (2002). Dos projectos de escola aos projectos de turma: perspectivas de mudança nas práticas organizacionais. In *Gestão flexível do currículo - Reflexões de formadores e investigadores* (pp. 63-95). Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica,
- Costa, Jorge Adelino (2003). Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção. *Educação & Sociedade*, 24, (pp. 1319-1340). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000400011&lng=pt&nrm=iso (Consultado em 02.08.06)
- Crozier, Michel (1964). *The bureaucratic phenomenon*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Cruz, Victor (2000). O que é a Inteligência? In *Pais & Filhos*. Disponível em http://www.cpsimoes.net/artigos/art_pais_filhos.html (Consultado em 12.12.05)
- Damásio, António (1995). *O Erro de Descartes: Emoção, razão e cérebro humano*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Damásio, António (2000), *O Sentimento de Si. O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Damásio, António (2000), "A verdade dos Sentimentos". In *Jornal de Letras*, nº6, Julho, p.7.
- Damásio, António (2003). *Ao encontro de Espinosa: As emoções sociais e a*

neurologia do sentir. Mem Martins: Publicações Europa-América.

Damásio, António (2005). *A emoção é um programa complexo*. Comunicação apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada Lisboa. Disponível em <http://www.cienciahoje.pt/index.php?oid=1210&op=all> (Consultado em 23.11.06)

Damásio, António (2006). A consciência do corpo. In *Jornal O Independente*, Junho. Disponível em http://www.criticanarede.com/entr_damasio.html (Consultado em 21.07.06).

Damásio, António (2006). Animais têm sentimentos. In *Mente & Cérebro*, Edição n.º 160, Maio. Disponível em http://www2.uol.com.br/vivermente/conteudo/materia/materia_47.html (Consultado em 12.08.06)

Day, Christopher (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Deal, Terrence & Kennedy, Allen (1987). *Corporate cultures: The rites and rituals of corporate life*. London: Penguin Books.

Del Carmen, Luis & Zabala, Antoni (1991). *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de proyectos curriculares de centro*. Madrid: CIDE.

Delors, Jacques (Coord.) (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Relatório Delors)*. Porto: Edições ASA.

Denzin, Normank & Lincoln, Yvonna (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Departamento de Educação Básica (1999). *Competências gerais e transversais*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em <http://phoenix.sce.fct.unl.pt/jmmatos/EDUMAT/GESTFLEX/BGERAL.HTM> (Consultado em 21.11.06)

Departamento de Educação Básica (1999). *Gestão flexível do currículo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Departamento de Educação Básica (2001). *Currículo nacional do ensino básico. Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Departamento de Educação Básica (2001). *Gestão flexível do currículo - Esco-*

- las partilham experiências*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Departamento de Educação Básica (2001). *Reorganização curricular. Ensino Básico - Princípios, medidas e implicações*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Departamento de Educação Básica (2002). *Gestão flexível do currículo - Reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Dewey, John (1916). *Democracy and Education*. New York: MacMillan.
- Dewey, John (2002). *A escola e a sociedade*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Dias, Alfredo *et al.* (1998). *Autonomia das escolas - um desafio*. Lisboa: Texto Editora.
- Doll, W. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Duart, Josep (1999). *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Barcelona: Paidós.
- Durkheim, Émile (1963). *L'education morale*. Paris: P.U.F.
- Elliott, John (1997). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Elliott, John (1997). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Escudero, Juan & Bolívar, Antonio (1994). Inovação e formação centrada na Escola - Uma perspectiva da realidade espanhola. In Abílio Amiguiinho & Rui Canário (Orgs.). *Escolas e Mudança: o Papel dos Centros de Formação* (pp. 97-155). Lisboa: Educa.
- Estrela, Albano (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, Albano & Nóvoa, António (1982). *Avaliação em educação: Novas perspectivas*. Lisboa: Educa.

- Etzioni, Amitai (1980). *Organizações modernas*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Eysenck, Hans (1998). Mainstream science on intelligence. In *The appendix of Intelligence: The New Look*. New Jersey: Transaction Publishers, (pp. 213-220). Disponível em http://www.lrainc.com/swtaboo/taboos/wsj_main.html (Consultado em 12.08.06)
- Fernandes, António Sousa (1991). A Dimensão Social da Educação. In Eurico Lemos Pires, António Sousa Fernandes & João Formosinho. *A construção Social da Educação Escolar* (pp. 23-33). Porto, Edições ASA.
- Fernandes, António Sousa (1999). Descentralização educativa e intervenção Municipal. *Noesis*. 50, 22-23.
- Fernandes, Margarida (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade. Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, António *et al.* (2000). *Avaliação integrada das escolas*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.
- Ferreira, Fernando Ilídio (2003). *O estudo do local em educação: dinâmicas socioeducativas em Paredes de Coura*. Braga: Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho
- Fetterman, David (1998). *Ethnography step by step*. London: Sage.
- Feuerstein, Reuven (1980). *Instrumental enrichment - An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- Flick, Uwe (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman.
- Formosinho, João (1991). A igualdade em educação. In Eurico Lemos Pires, António Sousa Fernandes & João Formosinho, *A Construção Social da Educação Escolar* (pp.169-186). Porto: Edições ASA.
- Formosinho, João *et al.* (1991). *Administração da educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA.
- Forquin, Jean Claude (1995). *Sociologia da educação - Dez anos de pesquisa*. Brasil: Editora Vozes.

- Freitas, Cândido Varela de (1995). Caminhos para a descentralização curricular. *Colóquio Educação e Sociedade*, 10, 99-118.
- Freitas, Cândido Varela de (1997). *Gestão e avaliação de projectos nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Freitas, Cândido Varela de (1998). Inovação curricular: O desafio que espera uma resposta". In José Augusto Pacheco *et al.* (Orgs.). *Reflexão e Inovação Curricular - Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares* (pp.13-31). Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia - CEEP.
- Freitas, Cândido Varela de (1998). *A Avaliação em Educação, I - A avaliação de programas*. Macau: Instituto Inter-Universitário de Macau. (Documento policopiado).
- Freitas, Cândido Varela de (1999). Contributos da autonomia do professor para o sucesso educativo. In *Actas do Seminário sobre a integração e a flexibilização curriculares. Centro de Formação Francisco de Holanda*. Disponível em http://www.cffh.pt/public/acta3/acta3_7.htm (Consultado em 16/01/2001).
- Freitas, Cândido Varela de *et al.* (2001). *Gestão flexível do currículo: Contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Freitas, Cândido Varela de (2001). Contributo para a história da avaliação educacional em Portugal: os anos setenta. *Revista Portuguesa da Educação*, 14, 95-130.
- Freitas, Cândido Varela de, Araújo, Madalena & Candeias, Isabel, (2002). O Estudo Acompanhado. In *Gestão flexível do currículo, reflexões de formadores e investigadores* (pp. 249-266). Lisboa: Departamento de Educação Básica, Ministério da Educação.
- Freitas, Cândido Varela de (2005). A propósito do conceito de currículo...In *Currículo & Cultura. Blogue dos estudantes de mestrado do curso de Educação Musical e de Comunicação Visual e Expressão Plástica da Universidade do Minho*, do ano lectivo de 2005-2006. Disponível em <http://curriculoecultura.blogspot.com/> (Consultado em 12.09.2006)

- Freitas, Cândido Varela de & Araújo, Madalena (2000). O primeiro ano do projecto de Gestão Flexível do Currículo na Escola (da Torre) - Relatório de Investigação. Centro de Investigação em Estudos da Criança. Universidade do Minho. (Texto policopiado).
- Freitas, Cândido Varela de, Candeias, Isabel, & Araújo, Madalena (2002). O Estudo Acompanhado. In *Gestão flexível do currículo, reflexões de formadores e investigadores* (pp. 249-266). Lisboa: Departamento de Educação Básica, Ministério da Educação
- Freitas, Maria Luísa, & Freitas, Cândido Varela (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Fullan, Michael (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, Michael & Hargreaves, Andy (1992). *Teacher development and educational change*. London: The Falmer Press.
- Fullan, Michael & Hargreaves, Andy (1992). *What's worth fighting for in your school? Working together for improvement*. London: Open University Press.
- Fullan, Michael (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: The Falmer Press.
- Fullan, Michael (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*. Porto: ASA.
- Gama, Maria Clara (1998). *A teoria das Inteligências Múltiplas e suas implicações para a Educação*. Disponível em <http://homemdemello.com.br/psicologia/intelmult.html> (Consultado em 01/08/06).
- Gardner, Howard (1993). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, Howard. (1995) *Inteligências múltiplas: A teoria na prática*. Porto Editora.
- Gardner, Howard (2003). *Multiple intelligences after twenty years*. Comunicação apresentada na American Educational Research Association. Chicago, Illinois. Disponível em <http://www.pz.harvard.edu/PIs/HG.htm> (consultada

em 12.12.06)

Gardner, Howard (2005). *Multiple lenses on the mind*. Comunicação apresentada na ExpoGestion Conference. Bogotá, Colombia. Disponível em <http://www.pz.harvard.edu/Pls/HG.htm> (consultada em 12.12.06)

Gil, José (2005). *O medo de existir*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.

Gimeno, Sacristan (1995). *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

Goetz, Judith e LeCompte, Margaret (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. New York: Academic Press.

Goleman, Daniel (1996). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates.

Gottman, John & DeClaire, Joan (1999). *A inteligência emocional*. Lisboa: Pergaminho.

Graça, Luís & Graça, Joana (2003). *A Escola: Um Construído Social*. I Parte. Disponível em <http://www.ensp.unl.pt/lgraca/textos127.html>. (Consultado em 01.08.06)

Guba, Egon & Lincoln, Yvonna (1988). Naturalistic and rationalistic enquiry. In John Keeves, (Ed.). *Educational Research, Methodology and Measurement. An international Handbook* (pp. 81-85). Oxford: Pergamon Press,

Hadji, Charles (1994). *A avaliação. Regras do jogo*. Porto: Porto Editora.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1983). *Ethnography: Principles and practice*. London: Routledge.

Hammersley, M. (1992). *What's wrong with ethnography?* London: Routledge.

Hargreaves, Andy & Fullan, Michael. (1992). *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press.

Hargreaves, Andy (1998). The emotions of teaching and educational change. In A. Hargreaves et al. (Eds), *International handbook of educational change* (pp. 558-575). Dordrecht: Kluwer.

Hargreaves, Andy (1998). *Os Professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.

- Hargreaves, Andy (1999). Educar en la periferia de la sociedad. *Cuadernos de Pedagogia*, 286, 75.
- Hargreaves, Andy & Fullan, Michael (2000). *A escola como organização aprendente: Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: ARTMED.
- Hermstein, Richard & Murray, Charles (1994). *The Bell curve*. New York: Free Press Paperbacks
- Husén, Torsten & Postletwaite, T. Neville (Ed) (1994). *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Jarvis, Matt (2005). *The psychology of effective learning and teaching*. London: Nelson Thornes, Lda.
- Jorgensen, Danny L. (1989). *Participant observation: A methodology for human studies*. Newbury Park, CA: Sage.
- Kellaghan, Daniel & Stufflebeam, Wingate (2003). *International Handbook of Educational Evaluation*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Kemmis, Stephen (1988). *El curriculum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Kemmis, Stephen & Robin Mctaggart (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Latorre, António (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao Editores.
- Le Boterf, Guy (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, Guy (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d' Organisation.
- Le Boterf, Guy (2005). *Construir as competências individuais e colectivas: resposta a oitenta questões*. Porto: Edições ASA.
- Leite, Carlinda et al. (1993). *Avaliar a avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Leite, Carlinda (2002). Avaliação e projectos curriculares de escola e/ou turma. In Paulo Abrantes (Coord.). *Reorganização curricular do ensino*

- básico - Avaliação das aprendizagens: Das concepções às práticas* (pp. 43-51). Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Leite, Carlinda (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edição ASA.
- Leite, Carlinda (2002) "A figura do amigo crítico no assessoramento / desenvolvimento de escolas crucialmente inteligentes. In *Actas do V Congresso da SPCE*. Edições Colibri/SPCE (pp:95-100)
- Leite, Carlinda & Fernandes, Preciosa (2002). *A avaliação da aprendizagem. Novos contextos, novas práticas*, Porto: Edições ASA.
- Leite, Carlinda & Fernandes, Preciosa (2002). Potencialidades e limites da gestão curricular local para a (re)construção de uma escola com sentido para todos. In *Gestão flexível do currículo: Reflexões de formadores e investigadores* (pp. 41-62). Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Leite, Carlinda, Gomes, Luisa & Fernandes, Preciosa (2002). *Projectos curriculares de escola e de turma*. Porto: Edições ASA.
- Lemos, Valter *et al.* (1993). *A Nova avaliação da aprendizagem. O direito ao sucesso*. Lisboa: Texto Editora.
- Lévy, Pierre (1998). *Qu'est-ce que le virtual?* Paris: La Découverte. Disponível em <http://hypermedia.univ-paris8.fr/pierre/virtuel/virt0.htm> (Consultado em 02/12/06)
- Lévy, Pierre (2000). *Inteligência colectiva: Por uma antropologia do ciberespaço*. S. Paulo: Edições Loyola.
- Liebowitz, Jay (2000). *Building organizational intelligence: A knowledge management primer*. Boca Raton: CRC Press.
- Lima, Licínio (1992, 1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga, Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Lima, Licínio (1999). *Construindo modelos de gestão escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Lima, Nelson (2006). Alunos com dificuldades em seguir raciocínio de docentes. *Jornal de Notícias*, 7 de Agosto. Porto, p. 13.
- Linn, Robert (1989). *Intelligence: Measurement theory and public policy*. Chicago: University of Illinois Press.
- Lobrot, Michel (1992). *Para que serve a escola?* Lisboa: Terramar.
- Ludke, Menga & André, Marli (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU-EDUSC.
- Lynch, Eleanor & Hanson, Marci (1992). *Developing cross-cultural competence*. Baltimore, ME: Paul H Brookes.
- MacGilchrist, Barbara, Myers, Kate & Reed, Jane (1997). *The intelligent school*. London: Paul Chapman.
- Machado, Teresa (2003). Investigações interculturais de cariz piagetiano. *Análise. Psicológica*, 21(2) (pp. 201-212). Disponível em http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S087082312003000200007&lng=pt&nrm=iso (Consultado em 12.08.06)
- March, James (1999). *Pursuit of organizational Intelligence*. Oxfordshire: Blackwell.
- Matos, João & Carreira, Susana (1994). Estudos de Caso em Educação Matemática — Problemas Actuais. *Quadrante*, 3(1) 19-54.
- Matos, João Filipe (1995). Ética e Investigação em Educação Matemática — Por Onde Vamos Começar a Discussão? *Quadrante*, 4(2) 52-56.
- Matos, João Filipe (1996). Estudos Etnográficos em Educação Matemática — implicações da análise de estudos realizados em Portugal. In J. Ponte et al. (Eds), *Desenvolvimento Profissional dos Professores de Matemática* (pp. 213-231). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Matos, João Filipe (1996). *Estudos Etnográficos em Educação Matemática - implicações da análise de estudos realizados em Portugal*. Projecto MARE, Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

- Matos, João Filipe (2000). *Metodologias de investigação em educação*. Relatório elaborado para discussão nas provas públicas para obtenção do título de Agregação em Educação. Universidade de Lisboa.
- Matos, João Filipe (2002). *A Disciplina de metodologia de investigação II*. Relatório apresentado ao concurso para provimento do lugar de Professor Associado. Universidade de Lisboa.
- Matos, João Filipe (2003). Metodologias de Investigação. Disponível em <http://metodologiasdeinvestigacao.blogspot.com> (Consultado em 09.10.04)
- Matos, João Filipe (2005). *Mais exames? Não, obrigado*. Disponível em <http://inquietacaopedagogica.blogspot.com> (Consultado em 23.11.06)
- Matos, João Filipe (2005). Metodologias de Investigação II. Disponível em <http://metodologiasdeinvestigacaodois.blogspot.com> (Consultado em 23.11.06)
- Matos, Margarida (1997). *Comunicação e Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: Faculdade da Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Maxwell, Joseph (1996). *Qualitative research design: an interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Meirieu, Philippe (2006). Petit dictionnaire de pédagogie. In Page d'accueil du site de Philippe Meirieu consacré à l'histoire et à l'actualité de la pédagogie. Disponível em <http://www.meirieu.com/> (Consultado em 23.10.06)
- Merriam, Sharan (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, Sharan (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ministério da Educação (1998). *Relatório - A unidade da educação básica em análise*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Miranda, Maria José (2002). A Inteligência Humana: contornos da pesquisa. *Paidéia*, 12(23). Ribeirão Preto: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Disponível em <http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/23.htm> (Consultado em 24.11.06)

- Monereo, Carles *et al.* (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Morin, Edgar (1973). *O Paradigma Perdido - a natureza humana*. Lisboa: Publicações Europa - América.
- Morin, Edgar (1977). *O Método*. Lisboa: Publicações Europa - América.
- Morin, Edgar (1986). *Para sair do século XX*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- Morin, Edgar (1991). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, Edgar (1997). *Uma política de civilização*. Lisboa: Instituto Piaget
- Morin, Edgar (2002). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Edições Cortez.
- National Center for Cultural Competence (2004). *Cultural competence: Definition and conceptual framework*. Georgetown University Center for child and human development, Georgetown University. Disponível em <http://www11.georgetown.edu/research/gucchd/nccc/foundations/frameworks.html> (Consultado em 01.12.05)
- Nevo, David (1986). Conceptualization of educational evaluation: An analytical review of literature". In Ernest House, *New directions in Educational Evaluation* (pp. 15-29). London: Routledge.
- Noubel, Jean-François (2003). *Transitioning the world with collective Intelligence*. Disponível em <http://www.thetransitioner.org> (Consultado em 01.08.06)
- Noubel, Jean-François (2004). *Inteligência colectiva: A revolução invisível*. Disponível em <http://adin.iesana.es/Intelco.pdf> (Consultado em 01.08.06)
- Nóvoa, António (1992). A pedagogia, os professores e as escolas: Há tanta coisa a mudar nestes anos 90! In *A educação em Portugal: Anos 80/90*, (pp. 81-85). Porto: Edições ASA.
- Nóvoa, António (Org) (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oliveira-Castro, Jorge & Oliveira-Castro, Karina (2001). A função adverbial da

- Inteligência: definições e usos em Psicologia. In *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 17(3), 257-264.
- Pacheco, José Augusto (2000). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- Pérez Gómez, Augusto (1992). O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In António Nóvoa (Coord), *Os professores e a sua formação* (pp. 95-114). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Perkins, David (1995). *La escuela Inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Espanha: Editorial Gedisa.
- Perrenoud, Philippe (1994). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In António Nóvoa (Org.). *Avaliações em educação: Novas perspectivas* (pp. 171-190). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Philippe (1999). *Avaliação - Da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, Philippe (2000). *Novas competências para ensinar*. São Paulo: Artmed.
- Perrenoud, Philippe (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições ASA,
- Perrenoud, Philippe (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Porto: Edições Asa.
- Perrenoud, Philippe (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo!. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 7-26. Disponível em <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/> (Consultado em 23.11.06)
- Pinto, Jorge (2001). A avaliação pedagógica numa organização curricular centrada no desenvolvimento de competências. *Revista 4*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica. Disponível em <http://www.dgidc.minedu.pt/Revista/revista4/avalia%C3%A7%C3%A3opedag%C3%B3gica/avalipedagogica03.htm> (Consultado em 25.11.06)

- Pires, Eurico Lemos (1996). O currículo educativo básico - essencialidades e trivialidades. *Noesis*, 39, 22-24.
- Pires, Eurico Lemos (1996). Opinião: O essencial e o trivial no currículo educativo básico. *Noesis*, 40, 23-24.
- Pires, Eurico Lemos et al. (1989). *O ensino básico em Portugal*. Porto: Edições ASA.
- Ponte, João Pedro da (2003). *Investigações matemáticas na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Popkewitz, Thomas (1992). Profissionalização e formação de professores: Algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In António Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação* (pp. 35-50). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Popper, Carl (1991). *Sociedade Aberta, Universo Aberto*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Rocha, Abel Paiva (1996). *Projecto educativo de escola - Administração participada e inovadora*. Porto: Edições ASA.
- Rodríguez Gómez, Gregório & Gil Flores, Javier (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Roldão, Maria do Céu (1995). *O director de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, Maria do Céu (1997). *Currículo como projecto - O papel das escolas e dos professores. Reorganização Curricular no Ensino Básico*. Colecção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Roldão, Maria do Céu (1998). O que está a mudar no currículo? *Noesis*, 45, 14-15.
- Roldão, Maria do Céu (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, Maria do Céu (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, Maria do Céu (2000). A problemática da diferenciação curricular no

- contexto das políticas educativas actuais. In Maria do Céu Roldão & Ramiro Marques (Orgs.). *Inovação, currículo e formação* (pp. 121-133). Porto: Porto Editora.
- Roldão, Maria do Céu (2000). Educação escolar e currículo. In *Currículo: Gestão diferenciada e Aprendizagens de Qualidade* (pp. 7-22). Lisboa: Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo.
- Roldão, Maria do Céu (2001). A escola como instância de decisão curricular. In Isabel Alarcão (Org.) *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 67-77). Porto: Porto Editora.
- Roldão, Maria do Céu (2003). *Diferenciação curricular revisitada: conceito, discurso e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, Maria do Céu (2003). *Gerir o currículo e avaliar competências - As questões dos professores*. Lisboa: Presença.
- Roldão, Maria do Céu (2005). *Estudos de práticas de gestão do currículo: que qualidade de ensino e de aprendizagem?* Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Roldão, Maria do Céu, Nunes, Luísa & Silveira, Teodelinda (1997). *Relatório do projecto Reflexão Participada sobre os currículos do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Román Perèz, Martiniano (2003). *Um novo currículo para a sociedade do conhecimento: da escola que ensina à escola que aprende*. Madrid: Universidade Complutense de Madrid. Disponível na sua página pessoal *on-line*, em <http://www.martinianoroman.com/paginas/Articulos.htm> (Consultado em 01/08/06).
- Rosales, Carlos (1990). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Porto: Edições ASA.
- Ryle, Gilbert (1994). *The concept of mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Sá-Chaves, Idália (2000). *Portfolios reflexivos - Estratégias de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Professores.

- Santos Guerra, Miguel Angel (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Ediciones Morata.
- Santos, Boaventura Sousa (1995). *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Schön, Donald (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In António Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: Dom Quixote.
- Schön, Donald (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Scriven, Michael (1991). *Evaluation thesaurus*. California: Sage Publications.
- Senge, Peter (1994). *The Fifth Discipline Field book*. New York: Doubleday.
- Senge, Peter (2005). *Escolas que aprendem: Um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, Agostinho da (2001). *Textos Pedagógicos*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Silva, José da (2003). *A Inteligência humana: Abordagens biológicas e cognitivas*. Lovise: S. Paulo.
- Silva, Maria Isabel (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: metodologias da investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, Tomás Tadeu (2000). *Teorias do currículo: Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Spradley, James (1979). *The ethnographic interview*. Forth Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Spradley, James (1987). Ethnography and Culture. In J. Spradley & D. McCurdy (Eds), *Conformity and Conflict*. Boston: Little, Brown and Company.
- Stake, Robert (1978). The case-study method in social enquiry. *Educational Researcher*, 7, 5-8.
- Stake, Robert (2003). Case Studies. In Norman Denzin *et al.* (2003). *Strategies*

- of qualitative inquiry* (pp. 134-164). London: Sage.
- Stenhouse, Lawrence (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stenhouse, Lawrence (1996). *La Investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sternberg, Robert (1979). The nature of mental abilities. *American Psychologist*, 34(3), 214-230.
- Sternberg, Robert & Detterman, Douglas (1988). *Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide.
- Sternberg, Robert & Williams, Wendy (1996). *How to develop student creativity*. Alexandria, VA: ASCD.
- Sternberg, Robert & Williams, Wendy (1998). *Intelligence, instruction and assessment: Theory into Practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sternberg, Robert (2000). *Handbook of intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press
- Sternberg, Robert & Kaufman, James (2001). *The evolution of intelligence*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sternberg, Robert & Zhang, Li-fang (2001). *Perspectives on thinking, learning and cognitive styles*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sternberg, Robert & Cianciolo, Anna (2004). *Intelligence: A brief history*. Cornwall: Blackwel.
- Sternberg, Robert & Jordan, Jennifer (2005). *A Handbook of Wisdom: Psychological Perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- Tardif, Maurice (1992). *Formação dos professores e contextos sociais: perspectivas internacionais*. Lisboa: Edições Rés.
- Tavares, José (2005). *Aprender e ensinar como uma construção pessoal e social de conhecimento*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em http://www.dce.ua.pt/leies/daes/daes_artigos. (Consultado em 14.07.2006)
- Trindade, Rui & Cosme, Arianne (2001). *Área de estudo acompanhado*. O

- essencial para ensinar e aprender*. Porto: Edições ASA.
- Trindade, Rui & Cosme, Arianne (2001). *Área de projecto: Percursos com sentido*. Porto: Edições ASA.
- Ventura, Alexandre (Orgs.) (2002). *Avaliação de organizações educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vilar, Alcino Matos (1993). *Inovação e mudança na reforma educativa*. Porto: Edições ASA.
- Whitaker, Patrick (1999). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Edições Asa.
- Yin, Robert (1989). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Zabalza, Miguel (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, Miguel (1995). Avaliação no contexto da reforma. In José Augusto Pacheco & Miguel Zabalza (Eds.), *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário - Actas do 1.º Colóquio sobre Questões Curriculares* (pp. 13-38). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.